

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

2009

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINA DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

Natal – RN / 2009

SABERES, Natal – RN, v. 2, n.3, dez 2009

Editor Gerente

Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

Editores

Eduardo Pellejero
Jorge dos Santos Lima

Editoração Eletrônica

Jorge dos Santos Lima
Patrick Cesar Alves Terrematte

Normalização e Revisão Gramatical

Andrea Cassandra Virgulino Figueira
Efigênia Lima Santos
Helena Maria da Silva Barroso
Maria da Conceição Queiroz Maia

Conselho Científico

Ângela Maria Paiva Cruz (UFRN)
Antônio Carlos Pinheiro (UFPB)
Cláudio Ferreira Costa (UFRN)
Daniel Alves Durante (UFRN)
Davide Scarso (Univ. Nova de Lisboa)
Jaci Menezes (UFBA)
José Caselas (Univ. de Lisboa)
José Luis Câmara Leme (Univ. Nova de Lisboa)
José Willington Germano (UFRN)
Juan Adolfo Bonaccini (UFRN)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Michael Löwy (CNRS)
Roberto Machado (UFRJ)
Scarlett Marton (USP)
Sylvio Gadelha (UFC)
Silvio Gallo (UNICAMP)
Vanessa Brito (Univ. Nova de Lisboa)
Walter Omar Kohan (UERJ)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
---------------------------	-----------

ARTIGOS

Adolfo Vásquez Rocca PETER SLOTERDIJK: TREMORES DE AR, ATMOTERRORISMO E CREPÚSCULO DA IMUNIDADE.....	05
Eduardo Pellejero A LIÇÃO DO ALUNO: UMA INTRODUÇÃO À OBRA DE JACQUES RANCIÈRE.....	18
Maikon Chaider Silva Scaldaferrro MÍMESIS, PAIDEIA E POLÍTICA.....	31
Maria Inês Carpi Semeghini TRABALHO E SOCIABILIDADE NA ONTOLOGIA DE GEORG LUKÁCS	49
Patrícia de Almeida Dantas INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO NA ESCOLA: PROPOSTAS DE INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA.....	67
Sandro de Castro Pitano e Gomercindo Ghiggi AUTORIDADE E LIBERDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA: PAULO FREIRE E O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	80

RESENHAS

Jorge dos Santos Lima <i>Número e razão: os fundamentos matemáticos da metafísica platônica, de Glenn W. Erickson e John A. Fossa.....</i>	94
Marina López <i>A promessa da política, de Hannah Arendt.....</i>	103

APRESENTAÇÃO

A SABERES é uma Revista de publicação científica, com caráter interdisciplinar, vinculada ao Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em colaboração com outros Grupos de Pesquisa. Seu objetivo é divulgar as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Filosofia e de Educação por membros da comunidade de pesquisa em geral.

PETER SLOTERDIJK
TREMORES DE AR, ATMOTERRORISMO E CREPÚSCULO DA IMUNIDADE

Adolfo Vásquez Rocca*

Resumo:

Indaga-se a partir da análise de *Tremores de ar* de Peter Sloterdijk as origens e natureza do terrorismo moderno, dando conta de uma certa *racionalidade* do terror a qual se articula sob a lógica do pânico como argumento central da política. Reflete-se em torno da originalidade da nossa época a partir da prática do terrorismo, considerando o conceito de desenho produtivo no implícito, particularmente a manipulação do meio ambiente como dispensador de um novo estilo de morte: o modelo atmoterrorista. Para finalmente dar conta da constituição hipercomunicativa e da deflagração dos explosivos na mutação do terrorismo, entendido este como a arte de fazer falar de si próprio.

Palavras-chave: Sloterdijk. Terrorismo. Política contemporânea.

1 TREMORES DE AR: O FRÁGIL DESCANSO DOS MORTOS

Na sua obra *Tremores de ar* (SLOTERDIJK 2003), Sloterdijk se interna nas fontes do terror, correndo a bruma, buscando luz no crepúsculo da imunidade, Sloterdijk move provocadoramente o seu pensamento. Este escrito se arma sob a lógica do pânico como argumento central da política. Escrito entre a destruição dos arranha-céus de Nova York e o seqüestro por um comando checheno dos assistentes no teatro de Moscou. Assalto cuja conclusão -que ainda suscita discussões sobre se os gases empregados eram enervantes, anestésicos ou uma mistura inodora e incolor de ambos- parece a confirmação empírica da fantasia profética de Haslinger, citada por Sloterdijk, quando imagina em Opernhall a ópera de Viena convertida por uns criminosos numa grande câmara de gás.

Sloterdijk coloca em questão em *Tremores de ar* algo acerca deste tipo de espanto quando estuda detalhadamente a originalidade desta época, ao considerar a prática do terrorismo, o conceito de desenho produtivo e a reflexão em torno do meio ambiente como

* Doutor em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Professor do Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso – Chile, adolfovrocca@gmail.com.

um tríptico organizador de um estilo de morte: o modelo atmoterrorista e a guerra do gás. É a partir do meio ambiente, a partir da necessidade elementar de respirar que provém a mudança nos meios de agressão ao semelhante. Arrebata-se a vida arrebatando os meios que permitem viver, numa comédia econômica da asfixia.

Segundo Sloterdijk, o terror contemporâneo (o "atmoterrorismo") se constitui sobre bases pós-militares já que não está dirigido contra unidades específicas, mas o seu principal objetivo é agredir o contínuo meio-ambiental de coisas e pessoas que torna possível a vida das populações. Sloterdijk descreve assim o horror próprio da nossa época como “uma manifestação modernizada de saber exterminador (...) em razão da qual o terrorista compreende as suas vítimas melhor do que elas se compreendem a si próprias”. Sloterdijk assinalará o uso massivo de gás clórico por parte do exército alemão contra a infantaria franco-canadiana na batalha de Yprés como o momento inaugural do modelo atmoterrorista, o qual supôs a ampliação do cenário bélico e o deslocamento do campo de batalha ao entorno meio-ambiental.

A partir dessa cena se desenvolve todo um saber climatológico negro que não fará mais que incrementar o conhecimento das condições de vida do adversário com o fim de asfixiá-lo por gases, produzir tempestades de fogo que abrasem o ar e o entorno ou saturar a atmosfera de radiações.

É assim, desta forma, que Sloterdijk indica o 22 de abril de 1915 como o começo, de uma nova era no nosso presente: os alemães derramam sobre as trincheiras francesas ajudados por ventos favoráveis 5.700 garrafas de gás mostarda. Data iniciática, segundo Peter Sloterdijk, o ponto de inflexão numa genealogia das armas de guerra que marcará a introdução do meio ambiente na contenda entre facções. O campo de batalha ampliou-se à atmosfera. Duas variáveis, desconhecidas a nível massivo -mas com algum precedente histórico- entram em jogo na grande arte da guerra: a colaboração do indivíduo na sua própria destruição -através dos processos vitais que exigem a apropriação do meio ambiente- e uma nova dimensão, o tempo, expressada através da latência na atmosfera de determinadas substâncias invisíveis, e através da incubação no corpo desses mesmos agentes. Após formar-se uma espessa nuvem de seis quilômetros de largura que o vento fazia avançar; os soldados não podiam deixar de respirar, e respirar era intoxicar-se. Iniciou-se o domínio do ar para semear terror.

O terrorismo associado ao paroxismo das tecnologias de manipulação do meio ambiente ameaça com eliminar as condições de vida de toda a espécie. A guerra de gases supôs a conversão de uma ciência natural como a climatologia numa forma de controlo do

meio no qual vivem as populações. Neste sentido, Sloterdijk afirma que o “terrorismo é a explicação maximalista do outro sob o ponto de vista da sua possível condição de exterminável” (SLOTERDIJK 2003).

Um ataque químico ou bacteriológico como possibilidade das novas formas do terrorismo, eliminaria de modo radical a capacidade de viver, não apontando já apenas ao corpo do inimigo segundo os métodos da guerra convencional, mas estabelecendo as condições de impossibilidade para a vida desse corpo, que por respirar, atividade necessária para a vida, aspira gás letal e se suicida. Não há então refúgio face a essa guerra ou a esse terrorismo da mesma forma que não há abrigo na guerra total associada à *mobilização total* de Jünger.¹ Em ambos os casos, o da saturação do espaço e o da mobilização total, não há nem tempo nem lugar para reflexionar e a partir do qual exercer a autonomia pessoal. Aplicando as categorias da filosofia pós-moderna se pode assinalar que já não há distinção entre o interior e o exterior, não há nada interno, latente, oculto nem por descobrir, tudo está aí fora obscenamente alcançável e visível, se trata como diria Baudrillard da *Transparência do mal* (BAUDRILLARD 1990).

Segundo descreve Sloterdijk, uma primeira fase de evolução do "atmoterrorismo" se estenderia desde a I Guerra Mundial às câmaras de gas dos campos de concentração nazista, passando pelo seu uso e desenvolvimento na esfera civil durante o período de entre-guerras (de fato nesses anos houve uma autêntica obsessão pelos gases que inclusive propiciou o desenho de máscaras para distintas situações sociais). Para Sloterdijk a segunda fase na configuração do "atmoterrorismo" (especialmente na sua vertente estatal) estaria marcada pelo desenvolvimento do armamento aéreo que permite a eliminação do efeito imunizador da distância espacial e propicia a globalização da guerra através dos sistemas tele-dirigidos.

A partir das armas nucleares, a evidência da catástrofe, da destruição massiva e da morte térmica numa imediata explosão deixa caminho a uma destruição silenciosa e imperceptível devido à persistente radiação meio-ambiental. As radiações não se vêem, mas o inimigo compreende os seus efeitos, e o entorno se converte num espaço repleto de ameaças.

¹ JÜNGER (1895-1998) constitui, possivelmente a causa das suas participações - diametralmente opostas – em ambas as guerras mundiais, uma figura privilegiada do escritor-soldado; não obstante, Jünger foi cronologicamente, combatente antes de ser escritor. Assim, como sublinha Marcel Decombis (*Ernst Jünger, l'homme et l'œuvre jusqu'en 1936*) seguindo a linha traçada pelo especialista de história literária Langenbucher, é necessário distinguir "a linhagem de poetas que se converteram em soldados, da jovem geração (da qual forma parte Jünger) que a guerra transformou em poetas". Com efeito, a geração intelectual alemã que tinha publicado anteriormente a 1914, entre outros R.G. Binding ou St George, sentiu a guerra como um questionamento apocalíptico da cultura da qual formava parte. Não obstante, a geração literária de Jünger ou de Dwinger e Schauwecker, irrompia nesse momento dentro da história contemporânea. Neste sentido, Jünger forma parte dos autores que não esperaram ver amadurecer em si uma vocação, mas que se sentiram incitados à escrita pela crueza de uma experiência belicosa que derrocava o antigo mundo e que devia ser contada sem artifício.

Por ele, Sloterdijk concebe o terror moderno como uma espécie de explicacionismo, no qual há uma assimetria entre o que explica (e compreende antes que se produzam os efeitos) e o explicado (que só "compreende" depois de tê-los sofrido).

Assim, após o lançamento das duas bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki e a explicitude do radioativo, o momento ionosférico e as armas tele-energéticas representam, segundo Sloterdijk, "a culminação do domínio do atmosférico". O momento ionosférico do 'atmoterrorismo' nos conecta com o desterramento dos homens, a sua desnaturalização, a sua aprendizagem da desconfiança do sentido da racionalidade e da inibição de uma confiada entrega que caracteriza os indivíduos da era pós-humanista.

Para Sloterdijk são precisamente estas condições de exposição total, de ameaça e de vulnerabilidade o que opera os fatores de perturbação, as condições intelectuais desta época requerem -como resguardo- aprender a desconfiança, mas como desconfiar do ar?

Introduzido o meio ambiente na luta entre facções, as interações entre inimigos põem a descoberto a vulnerabilidade da respiração. O modelo atmoterrorista (e "atmo" é ar), pelo seu alto nível de abstração e distância das vítimas, fragmenta a cadeia de responsabilidades; além disso, é um método que se distribui de imediato em ambos os lados do conflito, pelo qual o terrorismo é um modo de lutar que não trata de apropriar-se da liberdade do outro, mas de impedir que o outro tenha liberdade de desfrutar do seu meio.

O 'atmoterrorismo' satura o mundo de perigo e agressão até ao ponto de desarraigar os homens, de desnaturalizá-los, empurrando-os a emboscar-se para além de qualquer confiada entrega.

Sloterdijk apresenta-nos o paradigma do humanismo e do terrorismo irmanados na figura do Professor de Química Fritz Haber (1868-1934) responsável pelo "Instituto Imperador Guillermo de Dahlem para a Investigação físico-química e electro-química". Prêmio Nobel em 1918 foi também associado à organização da guerra química na Primeira Guerra Mundial, pai da máscara de gás e promotor da chamada "campanha contra a eliminação de parasitas" no campo agrícola. Todos estes galardões não impediram que em determinado momento tivesse que emigrar em 1933 devido ao seu ascendente judaico, depois de ter, ainda no Verão, assessorado o comando militar do Reich em questões de gás tóxico. Morreu na Basileia em 1934, de viagem para a Palestina. Alguns dos seus familiares perderam a vida nos campos de Auschwitz, gazeados. Desinfetar com gases tóxicos a Europa dos sujeitos impuros e animais foi parte da fase atmosférica do genocídio.

Filho da aliança entre ciência e aparato militar, encarnado por Fritz Haber², o tremor do ar condensa o ideal de desinfecção com o racismo (o Ciclone A se inventa em 1920 para desinfetar estâncias infestadas de insetos; o Ciclón B será utilizado para exterminar judeus). A técnica permitirá diferenciar o interior do exterior, e assim se fará, em 1924, a primeira câmara de gás "civil", no Nevada, para executar a condenação à morte; o interior pode ser um trem subterrâneo, e assim o gás sarín levado em bolsas poderá ser liberado pelos seguidores de uma seita. A verdade suprema desce da carruagem e deixa o tóxico nas entranhas de Tóquio.

O tremor é um matadouro, seja um incêndio como o de Dresde, ou uma nuvem como o Napalm com o qual os Estados Unidos envolveram o Vietnam, ou uma experiência como a dos russos numa ilha com centenas de macacos expostos a bombas químicas. Trememos todos, privados do envolvimento natural do ar.

Sob um ar cada vez mais turvo e asfíxiante, a ilusão de fechar uma atmosfera. A areação, o ar-design, a aromatização e o conforto olfativo constroem constelações atmosféricas, mas só apenas na ilusão de amparo. É que, como o assinalou Canetti (VÁSQUEZ ROCCA, 2007), a nada se encontra tão aberto o homem como ao ar. Somos respiradores, mas sob uma atmosfera profanada e com formas de vida desmoronadas. "O terror torna explícito que é o meio ambiente sob o viés da sua vulnerabilidade; a iconoclastia torna explícito o que é a cultura ao experimentá-la a partir da sua possibilidade de ser parodiada; a ciência torna explícito o que é a natureza primária sob a perspectiva da sua contingência de acordo com os avanços tecnológicos". Sloterdijk faz notar certas perplexidades às que nos enfrenta o atmoterrorismo, questões como a que o ineludível costume de respirar é o que se volta contra aqueles que respiram, uma vez que estes, à força de seguir a prática desse elementar hábito, se convertem em involuntários cúmplices da sua própria destruição. Depois dos ataques com gás tóxico, o ar perdeu a sua inocência. E os signos se cobriram de lama. Tudo poderia estar latentemente contaminado ou intoxicado.

Até ao século XX a política e a guerra moderna tiveram lugar em torno do Estado-nação, uma entidade fixa num território extenso com uma população relativamente repartida. Existia um campo de batalha, um cenário bélico, um terreno onde os exércitos podiam se enfrentar, para a partir daí eventualmente proceder à conquista territorial, da qual as cidades eram o último cenário de luta. As guerras mundiais, sobretudo a Segunda, marcaram uma quebra destinada a perdurar: A cidade passou a ser alvo dos ataques militares com

² Diretor científico do programa Gás para a Guerra que desenvolveu o gás utilizado em Yprés, obteve o prêmio Nobel de Química em 1918.

bombardamentos à população civil. A estratégia militar evidentemente tinha tomado nota da formidável mudança pela qual as populações abandonaram as extensões regulares para se concentrar em territórios pequenos como as cidades. Atacar uma cidade seria, a partir de então, um feito político. Para autores como Virílio, mas sobretudo Sloterdijk, aqui nasce a lógica do terrorismo moderno e assim o expõe em *Tremores de ar* (SLOTERDIJK 2003).

2 O REGIME DE SABOTAGEM E A LÓGICA DO PÂNICO COMO ARGUMENTO CENTRAL DA POLÍTICA

As formas da guerra, como se assinalou, a partir da última década do século XX excedem não só os limites territoriais, mas também os temporais que até então circunscreviam as ações de ataque e defesa no lapso compreendido entre declaração e fim. As inovações pertencem à ordem do contínuo e não do discreto, e requerem, por ende, de uma reformulação de códigos em que velhos valores como a honra se deslocam para ceder espaço a noções entre as quais ocupa um primeiro lugar a imunidade. Não será a única intrusão de concepções provenientes da biologia, e tais intrusões tampouco serão estranhas, menos surpreendentes, se se pode conceber um estado, povo ou nação não como um conceito humanista abstrato mas como o simples e primeiro somatório de organismos vivos -na sua maior parte homens- que dão como resultado um organismo vivo maior. Esta concepção, então, também inclui os chamados recursos naturais de que dispõe dito estado, vitais para a sua sobrevivência e necessários fatores a vulnerar numa guerra biológica.

Nestas novas formas que adota a guerra e o extermínio torna-se também tênue a distinção entre campo de batalha e população civil, entre atmosfera e território, que fora inaugurada pelas duas guerras mundiais. A "guerra contra o terrorismo" é um contra-sentido, pois a guerra, durante o século XX e, ainda com mais força, no século XXI, se livra por meio do terror. A novidade que aportam as hordas monádicas de Osama bin Laden, no sentido da definição clássica de "terrorismo", é a opção absoluta pela imolação e a completa imprevisão no lugar, tempo e modo no qual ocorrerão os ataques; portanto, a indeterminação das vítimas. Esta imprevisão leva a primeiro plano a contaminação psicológica, o medo de todos a respeito de todos e o viciamento da atmosfera mental nos países de cunho ocidental. Já não são os estados, povos e nações os corpos a enfrentar um inimigo exterior: o planeta inteiro é agora o organismo vivo, e na falta de um agente exterior, o terrorismo emerge como um vírus, que

ataca sem ser visto nem esperado. O tempo de incubação é o tempo que os serviços de inteligência têm para atuar no fortalecimento do sistema imunitário.

O terrorismo moderno instalou o regime da sabotagem; o cidadão comum desconfia do seu vizinho, não sabe quem é o inimigo. As grandes urbes são hoje o terreno de uma silenciosa guerra de todos contra todos que deriva não só na mais evidente histeria que rodeia os atentados e os acidentes, mas também na latência de um atentado larvando a sua eclosão. As hostes terroristas atuais, nas que devem incluir-se tanto as de Osama bin Laden como as de George W. Bush, parecem marcar o ponto mais logrado desta ameaça soterrada, porque operam com o medo e o pânico que gera a indistinção entre atentado e acidente.

Assim, escreve Virílio em *Ville panique (Ciudades del Pánico)*, "amanhã o Ministério do Medo dominará, a partir do alto dos seus satélites e das suas antenas parabólicas, o Ministério de Guerra já caído em desuso, com os seus exércitos em vias de decomposição avançada" (VIRILIO 2004). E isto seria assim porque a guerra, que passou de ser assunto de estados a assunto de cidades, agora entrou diretamente na alma de cada um dos habitantes destas cidades que não podem administrar esta tensão mais que com uma angústia insuportável, um estado de emergência permanente e, como assinalou Jünger, um estado de mobilização total.

Finalmente, como crônica das relações entre teoria e política de Estado, cabe apontar que Sloterdijk foi convocado pelo chanceler Schröder para debater sobre as conseqüências do novo cenário mundial na era do atmo-terrorismo e as guerras de reféns (VÁSQUEZ ROCCA 2007b). Neste contexto Sloterdijk se referiu ao binômio medo e segurança, com relação à política exterior norte-americana, que costuma apresentar Washington sob a rubrica "interesses de segurança". Destacou o filósofo como "vivemos numa sociedade obcecada pela segurança", pelas apólices e pelas políticas de climatização (VÁSQUEZ ROCCA 2006) correndo o risco de perder a nossa liberdade. Referiu-se também ao medo como um elemento chave para o desenvolvimento do intelecto. "O medo -assinalou Sloterdijk- está no começo do intelecto, o medo de alguma maneira fez o homem" (SLOTERDIJK 2007).

3 CONSTITUIÇÃO HIPER-COMUNICATIVA E DEFLAGRAÇÃO: A MUTAÇÃO DO TERRORISMO COMO ARTE DE FAZER FALAR DE SI PRÓPRIO

Na era da globalização o terrorismo, como forma organizada de desinibição

agressiva, avança com passos silenciosos pelas fissuras abertas do abrumador entorno circundante (SLOTERDIJK 2004). O “terrorismo” não é outra coisa que a consumação de uma espécie de justiça imaginária ou -se preferirmos- ajustiçamento. Um modo de sobre-reação que encontra no 11 de Setembro de 2001 uma das suas mais potentes manifestações. Este fato é, para Sloterdijk (SLOTERDIJK 2004), indicativo de que o motivo da desinibição agressiva caiu nas mãos de *perdedores ativos*, procedentes do bando anti-ocidental. Uma nova onda de perdedores da “história” descobriu para si os prazeres da unilateralidade, da agressão “espontânea”. Não imitam, como anteriores movimentos surgidos dos perdedores, nenhum modelo de “revolução”; imitam diretamente o impulso originário das expansões européias: a superação da inércia mediante o ataque arbitrário, a assimetria euforizante garantida pela agressão pura, a superioridade indiscutível daquele que chega primeiro a um lugar e planta o seu estandarte antes que o façam os demais. A clara primazia da violência agressora fere de novo o mundo, mas desta vez a partir do outro lado, do lado não ocidental. Os terroristas islâmicos ocupam zonas cada vez mais amplas no espaço aberto das notícias do mundo. Nele infiltram os sistemas, violam o espaço aéreo e chocam aviões cintilantes sobre as torres de Cristal que abrigam o centro do comércio mundial. O fato de que os autores destes graves atentados recebam a consideração de heróis em extensas zonas do mundo não controladas pelo Ocidente constitui só um aspeto secundário do seu triunfo, a eficácia que ostentam e a marca do seu orgulho diz relação à gestão da catástrofe. Com a geração do pânico global.

As circunstâncias favorecem os terroristas: estes compreenderam, melhor que outros coletivos de produtores de eventos, de espetáculos pirotécnicos, que a hegemonia das telecomunicações não são capazes de gerar todos os conteúdos e produzir os acontecimentos no estúdio e que continuam a depender dos acontecimentos exteriores. E aprenderam da experiência que eles mesmos podem oferecer-lhes tais acontecimentos, mediante a gestão da catástrofe, assim se fizeram com o monopólio do sector da violência real. Além disso, podem estar seguros: perante os atos de invasão, o infoespaço do grande sistema não oferece mais resistência da que ofereceu uma África amorfa no século XIX frente aos mais brutais ataques dos europeus.

O sistema nervoso dos moradores do “mundo livre” condicionados pelo tédio que reina no “planeta americano”, aguardam notícias do exterior; se afanam por avistar -com paranóia- qualquer indício da existência de um inimigo. A soma destas análises oferece uma práxis coerente aos terroristas: ao preparar as suas explosões televisadas, tiram partido, com aguda intuição, da “constituição hipercomunicativa do espaço social” (LILIANA VÁSQUEZ ROCCA 2007) do Ocidente; por meio de invasões mínimas, exercem um influxo sobre a

totalidade do sistema, enquanto que o vulneram e ferem nos seus centros nevrálgicos. Podem estar certos de que a única medida antiterrorista que alcançaria o êxito, o silêncio absoluto dos meios de comunicação a propósito dos atentados, se frustrará sempre por causa da fidelidade daqueles ao seu dever de informar. Por isso, os “nossos” canais de excitação transmitem de maneira quase automática o estímulo terrorista local aos consumidores de terror, os cidadãos maiores de idade do palácio de cristal, de maneira muito parecida a como os canais do nosso sistema nervoso transmitem a dor da queimadura desde as pontas dos dedos até ao registro geral no cérebro. O nosso próprio dever de informar garante ao terrorismo um posto duradouro como arte de fazer falar de si próprio. Ainda que o terrorismo seja um fantasma que em raras ocasiões se materializa, goza de uma consideração ontológica que habitualmente se outorga ao real e iminente.

Assim, o terrorismo conseguiu ser objeto de “atenção” como estratégia de expansão unilateral no momento pós-histórico. Penetra facilmente no cérebro das “massas” (VÁSQUEZ ROCCA 2007) e se assegura um espaço significativo no mercado mundial das emoções temáticas. Por isso o terrorismo está estreitamente aparentado com as artes mediáticas pós-modernas, e talvez não faça outra coisa que extrair as conseqüências mais extremas das tradições da arte transgressora de raiz romântica. À vista de tudo isto, se compreende porque o neoliberalismo e o terrorismo são o reverso de uma mesma folha. Sobre ambas as faces se lê um mesmo texto.

Aqui torna-se forçoso reconhecer que se carece de meios para conter a ação desinibida que se torna um grato desdobrar aos indivíduos vigorosos que desejam empregar o seu excesso de força, seja na empresa agressiva espontânea ou na vingança.

As ações paramilitares que a coalizão Ocidental chama “agressão do fundamentalismo” ainda que pareçam pertencer a uma época já passada, os seus restos se mantêm com virulência no mundo pós-unilateral. O que impulsiona os audazes agressores, quer se trate de terroristas, mercenários, criminais ou empresários armamentistas, é o anseio de se transformar um impulso de iniciativa pura num contexto mundial que emprega todas as suas forças para travar as iniciativas. O fundamentalismo islâmico, que na atualidade se percebe como um paradigma de agressividade sem sentido, tem interesse apenas enquanto que arranjo mental circunscrito a âmbitos locais, que torna possível o trânsito, sempre precário, desde a teoria (ou o ressentimento) à prática por parte de determinados grupos extremistas de ações de desinibição fundamentalista, de um excedente de energias, que encontram expressão nos ataques terroristas atuais contra os grandes sistemas, numa espécie de radicalismo pós-histórico, numa forma de romanticismo da agressão. Este romanticismo confunde as fissuras

com um espaço livre. Mediante a realização de missões, projetos e outros gestos, os seus atores queriam resgatar a força da assimetria do seu caráter de golpe adiantado e auto-satisfatório, numa época que se encontra já sob o primado da amabilidade, da inibição, da ação recíproca, da cooperação, tanto no Oriente como no Ocidente. Só se escapam algumas fissuras que ainda que estreitas do ponto de vista do sistema, são numerosas.

Assim, os atos terroristas ainda que apareçam como autismos sem saída no cenário mundial, produzem um forte eco no murmúrio pós-histórico dos meios de comunicação.

Agora, o 11 de Setembro de 2001 marcou uma data cuja própria superfluidade é sinistra, uma data que não aponta a nada, salvo ao próprio dia em que teve lugar o fato. Este foi até agora o indício mais claro de pós-historicidade, uma mudança de época de guerra. Os aviões que chocaram contra as Torres de Nova York ilustram à sua maneira a mutação do terrorismo, uma mutação que não é somente quantitativa mas também qualitativa já que não se fundamenta na evolução recente dos sistemas de armas, mais precisamente no contrário, na possibilidade de semear o terror prescindindo em absoluto de armas, mostrando a capacidade de converter qualquer objeto em meio de destruição.

Aqui nos encontramos perante uma particular escalada terrorista de ações político-militares que se apóiam ao mesmo tempo sobre meios improvisados, um número restrito de participantes, e sobre uma cobertura mediática assegurada. Assistimos assim à emergência estratégica dessas “armas de comunicação” que substituem a supremacia tradicional das “armas de destruição” e de “obstrução”; dito de outro modo, o duelo da arma e do escudo (VIRILIO 1997, 57).

É esta a mutação do terrorismo, uma mudança de época de guerra: um só homem provocando os mesmos desastres que provocava ontem uma esquadra naval ou aérea. Com efeito, a miniaturização das cargas e dos progressos químicos no terreno da deflagração de explosivos favorece uma equação até agora inimaginável: um homem - uma guerra total (VIRILIO 1997, 57).

De outra perspectiva cabe agregar à nossa análise que os terroristas de Setembro engendraram uma violência unilateral que não tinha absolutamente nada em mente que pudesse comparar-se a um projeto, salvo vagas alusões a uma repetição, alusões que maus estrategistas interpretaram de modo errôneo como uma ameaça. Uma verdadeira ameaça teria que adotar, como todo o mundo sabe, a forma de uma “advertência armada” (SLOTERDIJK 2004), e o atentado de Setembro não procurava nenhuma consequência, foi uma mera demonstração da capacidade de levar a cabo um ataque pontual contra as torres de cristal do centro de comércio mundial; foi uma “medida” -alterada por certo- mas que se esgotou na sua

própria realização. Também não tinha nada de luta por um bom fim por meios violentos, mas desgracadamente necessários, como havia mostrado a meta-ética revolucionária desde o século XIX. O atentado foi uma pura reivindicação da primazia da agressão num tempo regido pelas inibições e o acoplamento regenerativo.

À vista do 11 de Setembro, se pode deduzir que o conteúdo da pós-história no seu aspecto mais dramático ficará determinado durante muito tempo pelas interações dos porfiados. Isto não é uma constatação como qualquer outra. À impossibilidade, advertida por Hegel, de aprender algo da história, soma-se agora a impossibilidade de aprender com os episódios da pós-história. Somente os provedores de tecnologia de segurança podem obter algum benefício destes incidentes. Todo o resto se abandona ao fluxo e refluxo das agitações mediáticas, incluídos os esforços das polícias internacionalizadas que empregam a angústia coletiva como legitimação da sua própria expansão.

As provocações dos terroristas não constituem em nenhum caso um motivo objetivamente satisfatório para um retorno da cultura política do Ocidente ao “momento hobbesiano”: a questão de se o Estado moderno tem capacidade para proteger com eficácia a vida dos seus cidadãos acha no balanço dos fatos uma resposta claramente afirmativa, de tal maneira que seria néscio colocá-la de novo com seriedade. Faz tempo que a “sociedade” adquiriu a competência necessária para a absorção psíquica do terror, e a inquietude provocada pelo terrorismo chega à “sociedade” apenas através dos meios de comunicação e não através de mobilizações ordenadas pelo Estado; o Estado de hoje em dia é, igual que todos os demais, um consumidor de atos terroristas, e o fato de que se lhe exija competência na luta contra o terror não muda em nada o fato de que nem se vê diretamente atacado por este nem sequer pode reagir de maneira direta. De todos os modos, a legitimação do Estado deixou de basear-se faz algum tempo nas suas funciones hobbesianas, e se fundamenta nas suas prestações como redistribuidor dos meios de vida e do acesso ao conforto; demonstra a sua utilidade como imaginário terapeuta coletivo, assim como garantia de comodidades tanto materiais como imaginárias, dirigidas a uma maioria (SLOTTERDIJK 2004b).

Por isso, as reações não liberais contra o terror são sempre inadequadas, uma vez que infravalorizam a tremenda superioridade do atacado sobre o atacante; magnificam o fantasma insubstancial da Al Qaeda, esse aglomerado de ódio, desemprego e citações do Corão, até convertê-lo num totalitarismo com traços próprios, e alguns, inclusive, crêem ver nele um “fascismo islâmico” que, não se sabe com que meios imaginários, ameaça a totalidade do mundo livre. Deixaremos aberta a pergunta pelos motivos que conduziram àquela infravalorização e a esta magnificação. Só isto é certo: os realistas se acham de novo no seu

elemento; por fim podem pôr-se, uma vez mais, à frente dos irresolutos, com os olhos cravados no fantasma do inimigo forte, medida antiga e nova do real. Com o pretexto da segurança, os porta-vozes da nova militância dão rédea solta a tendências autoritárias cuja origem há que procurar noutra lugar; a angústia coletiva, cuidadosamente mantida, faz com que a grande maioria dos mimados consumidores de segurança do Ocidente se some à comédia do inevitável.

Traduzido do espanhol por Susana Guerra

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama, 1990.

SLOTERDIJK, Peter. *El palacio de cristal* (Conferencia). Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2004.

SLOTERDIJK, Peter. *Esferas III: Espumas*. Madrid: Editorial Siruela, 2004 (b).

SLOTERDIJK, Peter. *Temblores de aire, en las fuentes del terror*. Valencia: Ed. Pre-Textos, 2003.

VÁSQUEZ ROCCA, Adolfo. “Sloterdijk y Canetti: El detonante iconográfico y operístico de la política de masas”. In *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Nº 15, Janeiro-Junho, 2007.

VÁSQUEZ ROCCA, Adolfo. “Peter Sloterdijk: miembro de la Academia de las Artes de Berlín y de ‘Das Philosophische Quartett’”. In: *Escáner Cultural, Revista de arte contemporáneo y nuevas tendencias*, Nº 96, Santiago, 2007 (b).

VÁSQUEZ ROCCA, Liliana. “Sloterdijk; De la ontología de las distancias al surgimiento del ‘provincianismo global’”. In: *Psikeba, Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales de Buenos Aires*. Buenos Aires: Nº 5 – 2007 (c).

VÁSQUEZ ROCCA, Adolfo. “Peter Sloterdijk;. Esferas, helada cósmica y políticas de climatización”. In: *Debats*, Nº 94, Valencia, 2006.

VIRILIO, Paul. *Ville panique. Ailleurs commence ici*. Paris: Galilée, 2004.

VIRILIO, Paul. *Un paysage de acontecimientos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997.

A LIÇÃO DO ALUNO UMA INTRODUÇÃO À OBRA DE JACQUES RANCIÈRE

Eduardo Pellejero*

Resumo:

Entre a ruptura com Althusser na década de 1970 e as suas últimas intervenções políticas em 2009, a obra de Jacques Rancière tem mostrado uma consistência ímpar na sua prática da dissidência, à contramão dos tempos consensuais que vivemos. Retomando os seus principais conceitos, o presente artigo pretende articular uma aproximação possível à sua filosofia, que para além das suas variações estéticas, éticas e políticas, tem por horizonte comum a idéia crítica de emancipação.

Palavras-chave: Rancière. Emancipação. Partilha do sensível. Igualdade. Democracia.

Quando Foucault admira Kant por ter levantado a questão da filosofia, não com relação ao eterno, mas com relação ao Agora, quer dizer que a filosofia não tem por objeto contemplar o eterno, nem refletir sobre a história, mas diagnosticar nossos devires atuais: um devir-revolucionário que, segundo o próprio Kant, não se confunde com o passado, o presente nem o porvir das revoluções. Um devir democrático que não se confunde com o que são os Estados de direito...

Deleuze-Guattari, *O que é a filosofia?*

De uma afortunada colaboração com Louis Althusser provém a primeira referência bibliográfica que conhecemos de Jacques Rancière: um precoce ensaio de 1965 (Rancière contava então apenas 25 anos), intitulado: “O conceito de ‘crítica’ e a crítica da ‘economia política’”, que formava parte do difundido volume coletivo conhecido como *Ler o Capital (Lire le Capital, Maspero, 1965)*. Precoce incursão no mundo universitário da época, da mão de um Althusser em plena atividade, que situava Rancière no centro da cena política e

* Doutor em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em Portugal e Professor de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Brasil, edupellejero@gmail.com.

filosófica.

Dez anos mais tarde, contudo, em 1974, quando voltamos a encontrar Rancière (um Rancière mais maduro), aparece tomando distância do seu mestre, colocando em causa essa leitura do marxismo, numa clara viragem para o maoísmo. Com *A lição de Althusser (La Leçon d'Althusser*, Gallimard, 1974), com efeito, a ruptura com o mestre, ao mesmo tempo filosófica e política, ressentindo o impacto da revolução cultural na China de Mao Tse-Tung e os estilhaços do Maio francês, implicava a reavaliação das relações históricas e filosóficas entre o conhecimento e as massas. Retomando as Teses sobre Feuerbach, Rancière assimila o ponto de vista hierárquico dos educadores marxistas à perspectiva clássica da “interpretação do mundo” para contrapô-lo ao novo ponto de vista revolucionário (maoiísta) da “transformação do mundo”, colocando sobre a mesa uma nova questão: quem e com que título organizará este mundo? Ou, noutros termos: quem e para que educará os educadores? (RANCIÈRE 1974, 23-24)

É o que Rancière procurará explicar retrospectivamente numa entrevista de 1978, onde lembra que, depois de 68, sente-se na necessidade de renunciar a qualquer forma de participação no “grande combate” da filosofia materialista e progressista contra a filosofia idealista e reacionária, na medida em que lhe parece ridículo pretender pôr ao serviço do povo ou da revolução uma filosofia qualquer. Assim, se questionará se a filosofia alguma vez fez outra coisa que propor, justificar, comentar uma reordenação das relações entre os detentores do poder ou os detentores do saber. Em 1974, a jovem promessa da teoria marxista de 1965 já não se sente tocada pelo jogo desses conflitos internos ao pensamento dominante, e polemicamente arremete tanto contra o marxismo como contra a filosofia³.

Em última instância, Rancière rebela-se contra a partilha que o marxismo de Althusser pressupõe, deixando a ‘natureza’ – a nobreza do trabalho artesanal, a experiência concreta da matéria e dos encantos da vida rústica – às massas, enquanto deixa aos intelectuais o trabalho da organização do pensamento: “A história, ensina Althusser, não é cognoscível nem ‘fatível’ sem a mediação dos sábios. As ‘massas’ fazem a história seguramente, mas (...) não fazem a história senão com a condição de antes compreender que estão separados: separados pela espessura da ‘ideologia dominante’, por todas as histórias que a burguesia lhes conta e que, bestas como são, engoliriam sempre se nós não estivéssemos aí para lhes ensinar a reconhecer as boas e as más teses. Fora do Partido não há salvação para as

³ Cf. RANCIÈRE 1978: “Este trabalho interminável pode-se chamar de filosofia, e pode-se dizer que sem filosofia nenhum saber poderia escapar já da pornografia política, mas também se pode dizer que toda a vontade de enunciar a filosofia num discurso autónomo não seria senão pornografia transcendental. Agora, se a filosofia é considerada na acepção do termo na opinião reinante, é melhor chamar este trabalho de anti-filosofia”.

massas, fora da filosofia não há salvação para o Partido” (RANCIÈRE 1974, 33-34). Na leitura de Rancière, a tese de Mao é traduzida na afirmação de que os oprimidos são inteligentes o bastante para produzir as armas da sua liberação; a história não é feita pela interpretação das cabeças do partido, mas pela criação intempestiva de novas formas de vida por parte do povo (“Criam a história os operários que concebem uma nova máquina, os camponeses que encontram um meio econômico de irrigar (...) O ‘dever’ dos trabalhadores não é já superar as normas de produtividade, mas a invenção de um novo mundo através de mil gestos ínfimos” (RANCIÈRE 1974, 41)).

Rancière salda assim as suas contas com Althusser, remetindo a luta althusseriana de ‘filósofo comunista’ à defesa da autoridade do partido e da filosofia contra a revolução cultural à escala mundial e contra a contestação estudantil à escala local, mas ao mesmo tempo relança uma idéia de luta política que não se esgota na crítica do teoricismo althusseriano (e, nesse sentido, o livro lembra esse outro brilhante ajuste de contas que pretendia ser *Les aventures de la dialectique* de Merleau-Ponty)⁴. O que provavelmente já entrevê Rancière é que a política não constitui simplesmente a luta pelo poder, mas implica sempre uma certa partilha do sensível, uma redefinição das formas de ver e organizar o real; isto é, começa a pensar a política como instituição de um tempo diferente, que pelo agenciamento do sensível pode dar visibilidade a coisas que não a tinham, e abrir assim um espaço onde a gente considerada apenas boa para trabalhar descobre em si uma potência para falar e atuar conjuntamente.

Em todo o caso, depois da ruptura, Rancière começa a animar o seu próprio grupo de alunos, reunindo uma série de jovens intelectuais, entre os quais se contavam Joan Borell, Arlette Farge e Geneviève Fraisse. Grupo do qual resultaria uma publicação –*Révoltes Logiques* –, que colocava em causa, sob o auspício de Rimbaud, as representações tradicionais do social.

Ao mesmo tempo, Rancière se dedica à análise dos arquivos dos movimentos operários do século XIX. Pesquisa da qual resultarão, em 1981, *A noite dos proletários (La Nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier, Fayard 1981)* e, em 1985, *O filósofo plebeu (Louis-Gabriel Gauny: le philosophe plébéien, Presses Universitaires de Vincennes, 1985)*,

⁴ Dizemos isto sem ignorar que o livro de Rancière (como, por outro lado, o de Merleau-Ponty em relação a Sartre), comporta uma denúncia explícita da filosofia de Althusser: “O «teoricismo» não teve só efeitos políticos difusos, colaborou em operações políticas precisas no seio da União dos Estudantes Comunistas: inversões e tomadas do poder, constituição de frações, escisões. E, depois do Maio francês, ao mesmo tempo que a crítica do teoricismo comprometia Althusser numa luta de classe encarnada na questão da realidade da matéria, as universidades do PC agitavam textos «teoricistas» ao serviço da restauração da ordem universitária” (RANCIÈRE 1974, 57).

uma recompilação dos escritos inéditos de Louis Gabriel Gauny, operário e filósofo. Este crescente interesse pela história da emancipação operária e, em particular, por alguns utopistas do século XIX, respondia desde o começo à idéia de que a revolução não nasce necessariamente dos seus teóricos, que a emancipação social é antes o produto de movimentos que perseguem a própria emancipação intelectual e individual (RANCIÈRE 2003)⁵.

Por outro lado, a terminologia destes textos de Rancière (povo, operários, proletários) tinha como propósito, menos a celebração de uma ordem dada e homogênea, que a problematização das identificações que davam por descontadas os grupos militantes, marxistas ou anti-marxistas, fazendo ressoar nos debates contemporâneos as histórias e as figuras do século passado, com o objetivo de recusar as falsas evidências de qualquer espécie de história lineal. Colocado em questão o esquema intelectual althusseriano que procurava levar a ciência às massas, Rancière reafirma a partir do estudo da história da emancipação operária, a idéia de que a política é (ou pode ser) algo mais que uma questão de tomada de consciência. Pelo contrário, a vontade emancipatória presente nos arquivos operários, o desejo de conquistar uma forma de viver e de pensar que não estivesse destinada ao operário em função do seu nascimento e destino, é o princípio de uma idéia diferente do político, uma idéia ‘estética’⁶ da política, enquanto estruturação ou partilha do sensível, sempre anterior às questões de fato (poder) e de direito (saber).

Todavia, o estudo dos movimentos operários conduz Rancière à descoberta de um caso excepcional na história da educação: Joseph Jacotot, em quem confluem os problemas da emancipação intelectual e da emancipação social, e cuja obra dará lugar a um dos trabalhos de maior repercussão de Rancière: *O mestre ignorante (Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987).

Jacotot coloca em causa os fundamentos da pedagogia tradicional em princípios do século XIX, deslocando intempestivamente o problema da educação, situando-o sobre o horizonte da emancipação: “Jacotot não via que tipo de liberdade podia seguir-se para o povo dos deveres dos seus instrutores. Sentia nisto, pelo contrário, uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não se preocupa

⁵ Rancière faz da «emancipação» o ponto central do seu pensamento, ora em matéria de política (*Aux bords du politique*, 1998) ora em matéria de educação (*Le Maître ignorant*, 1987), e isso pode ver-se inclusive em *O ódio à democracia*.

⁶ Cf. Jacques Rancière, «La Haine de la démocratie - Chroniques des temps consensuels»: “A própria noção de estética implica uma forma de experiência compartilhada por não importa quem, uma espécie de poder do anônimo no mundo da arte, que corresponde em última instância ao poder do anônimo que é o fundamento do político. Por outro lado, é no mesmo movimento que aparece, no final do século XVIII, uma articulação contraditória entre a igualdade como fundamento da política e esta forma específica de igualdade, de suspensão de hierarquias na arte, que faz apelo a uma comunidade compartilhada por não importa quem”.

com o que o emancipado deve aprender. Aprenderá o que queira, quiçá nada” (RANCIÈRE 2004a, 33). Neste sentido, o de Jacotot não era um método para instruir o povo, mas para anunciar aos pobres que eles podiam tudo o que pode um homem. Não procurava performances pedagógicas particulares, mas despertar a consciência do que pode uma inteligência quando se considera como igual a qualquer outra, e considera qualquer outra inteligência como igual à sua (“Toda a prática do ensino universal se resume na questão: que pensas tu? Todo o seu poder está na consciência de emancipação que atualiza no mestre e suscita no aluno” (RANCIÈRE 2004a, 62-63).

Este princípio emancipatório não é pedagógico sem ser ao mesmo tempo profundamente político: para além de determinar que todas as inteligências são iguais, se propõe ver o que é possível fazer sob este pressuposto (princípio que Rancière sustentará, a partir de então, como signo do seu pensamento político, destacando repetidamente a sua atualidade)⁷. Rancière não é um idealista, e não vê no projeto de Jacotot o motor de uma nova filosofia da história que viria suprimir objetivamente a desigualdade da superfície da terra: “tudo o que a emancipação pode prometer é aprender a ser homens iguais numa sociedade regida pela desigualdade e pelas instituições que a ‘explicam’”⁸.

Aqui vale uma pequena nota, porque em *O mestre ignorante* Rancière esboça uma genealogia do problema da educação na França, nos mesmos termos em que o fará em *O ódio à democracia*. A recusa da mediação da igualdade (pelos mestres), quando se trata da educação, é a mesma recusa da mediação da igualdade (dos especialistas), quando se trata da democracia. Neste sentido, não é estranho que alguns anos mais tarde, em 2004 (apenas alguns meses antes da publicação de *O ódio à democracia*), a referência ao método de Jacotot abra lugar para a tematização da própria essência da democracia: “A igualdade é ao mesmo tempo o princípio último de toda a ordem social e governamental e a causa excluída do seu funcionamento ‘normal’. Não reside nem num sistema de formas constitucionais nem num

⁷ Cf. RANCIÈRE 2004, 221: “É necessário escolher fazer uma sociedade desigual com homens iguais ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem algum gosto pela igualdade não devia duvidar: os indivíduos são seres reais e a sociedade uma ficção. É para os seres reais que a igualdade tem preço, não para uma ficção... Seria suficiente aprender a ser homens iguais numa sociedade desigual. É o que quer dizer emancipar-se”. Cf. Jacques Rancière, «Sur *Le Maître ignorant* (2002)», reproduzido em *Multitudes*, Maio de 2002: “É um assunto político: se trata de saber se um sistema de educação tem por pressuposto uma desigualdade por «reduzir» ou uma igualdade por «verificar». É por isto que o discurso de Jacotot é completamente atual. Se achei bom fazê-lo ouvir novamente na França dos anos 80 é porque me pareceu o único apropriado para levar a reflexão sobre a Escola para além do interminável debate entre duas grandes estratégias de «redução das desigualdades»”.

⁸ RANCIÈRE 2004b. Cf. RANCIÈRE 2003: “A lógica da emancipação nunca trata senão com relações individuais. Não serve para definir uma política coletiva perante uma situação de superioridade técnica esmagadora. Não é um sistema escolar, uma obra cultural. É capaz de provar que é possível abolir a dependência em relação a uma dominação técnica (a quem quer fazê-lo). A idéia pode inclusive difundir-se, ganhar dimensão coletiva. Mas não se trata de relações de poder a poder, de coletivo a coletivo. Não define nenhuma «revolução cultural» capaz de abolir uma relação de dominação técnica”.

estado dos costumes da sociedade, nem na educação uniforme dos filhos da república nem na disponibilidade dos produtos a baixo preço nos supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, é atual e intempestiva, sempre remetida à iniciativa dos indivíduos e dos grupos que, contra o curso ordinário das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inverter as formas, individuais e coletivas, da sua verificação” (RANCIÈRE 2004b). Igualdade e emancipação, elementos fundamentais do método pedagógico de Jacotot, devêm assim os elementos fundamentais da luta democrática. Trata-se de uma analogia entre a emancipação intelectual e a prática política, entendida como prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. Em ambos os casos se torna explícito que ninguém pode apresentar um título para dizer como são as coisas e que é o que devemos fazer; a capacidade para pensar por nós próprios e de atuar de acordo com nossas próprias necessidades é inalienável. Como assinala Alejandro Cerletti, “a incapacidade de chegar a algo por si próprio, enquanto ficção estruturante que se devia supor para fundamentar a explicação, é a mesma incapacidade que se deve supor para fazer uma política de delegação” (CERLETTI 2003).

Rancière fala com as palavras de um pedagogo do século XVIII, parafraseando-as, recolocando-as em cena. Procura intervir assim, contudo, no debate intelectual contemporâneo, servindo-se desse léxico e dessa retórica para inscrevê-lo numa perspectiva mais antiga, na qual muitos dos problemas em jogo são transvalorados. O resultado, por momentos, pode ser surpreendente: “Há toda uma visão contemporânea da desigualdade em termos da simples oposição entre os «melhores do curso» e os «atrasados». Cada vez mais se explicam os funcionamentos sociais e estatais desigualitários em termos homólogos aos da instituição escolar: os governos apresentam-se como os únicos capazes, como os único que conseguem ver mais longe, ter uma visão dos interesses gerais; o governo mundial dos poderosos apresenta-se como o governo de aqueles que sabem, que compreendem, que prevêm, sobre os que são incapazes de viver de outra forma, na sua rotina «arcaica», ou de acordo como interesses «limitados». Em todos os lados se põe em cena o mesmo enredo imaginário: governantes esclarecidos que, «infelizmente», devem enfrentar massas ignorantes, gente que não consegue responder ao «desafio da modernidade» ou que se fecham nos seus privilégios «arcaicos». Na França, cada vez que há um movimento social, ou votos da extrema direita, explica-se que isso passa porque «essas pessoas não conseguem adaptar-se». Há uma visão segundo a qual todos os movimentos sociais podem ser explicados em termos da sua capacidade, ou não, para passar, como na escola, de ano, de juntar-se à classe mais avançada. A escola funciona, mais fortemente do que nunca, como analogia, como «explicação» da sociedade, isto é, como prova de que o exercício do poder é o exercício natural e único da

desigualdade das inteligências” (RANCIÈRE 2003).

Na mesma época, Rancière começa a viajar regularmente aos Estados Unidos, deslocando progressivamente a sua atenção para a estética. Dois livros parecem mediar esse deslocamento: o primeiro, *Curtas viagens ao país do povo* (*Courts Voyages au Pays du peuple*, Le Seuil, 1990), explora o impacto que certos movimentos populares teriam sobre a obra de alguns artistas (Wordsworth, Büchner, Rilke, Bergman); o segundo, *Os nomes da história* (*Les Noms de l'histoire: Essai de poétique du savoir*, Le Seuil, 1992), denuncia a ambigüidade do estatuto do discurso histórico, procurando reconduzir «a história» (na perspectiva das ciências do homem) na direção d'«as histórias» (na perspectiva da ficção ou da literatura).

Em todo o caso a «viragem estética» de Rancière (a expressão não me parece excessiva), concretiza-se com a publicação de *Mallarmé: A política da sereia* (*Mallarmé, la Politique de la Sirène*, Hachette, 1996), *A carne das palavras* (*La Chair des mots: Politique de l'écriture*, Galilée, 1998), *A palavra muda* (*La Parole muette: Essai sur les contradictions de la littérature*, Hachette, 1998), *A partilha do sensível* (*Le Partage du sensible*, La Fabrique, 2000), *O inconsciente estético* (*L'Inconscient esthétique*, La Fabrique, 2001), *A fábula cinematográfica* (*La Fable cinématographique*, Le Seuil, 2001), *O destino das imagens* (*Le Destin des images*, La Fabrique, 2003), *Mal-estar na estética* (*Malaise dans l'esthétique*, Galilée, 2004), e *O espaço das palavras* (*L'espace des mots: De Mallarmé à Broodthaers*, Musée des Beaux Arts de Nantes, 2005).

Além da aparente diversidade dos autores e dos problemas tratados, uma tese fundamental se destaca: a negação da modernidade como categoria crítica em proveito da postulação alternativa do conceito de «regime estético da arte». A modernidade é, para Rancière, uma categoria vazia de sentido ou, pelo menos, desinteressante. O fato de que o regime estético da arte se defina, do mesmo modo que a modernidade, por oposição a outro regime (representativo), não deve ocultar o deslocamento crítico da distinção, “porque a identificação da arte já não se realiza no seio das formas de fazer, mas pela distinção dum modo de ser sensível próprio dos produtos da arte” (RANCIÈRE 2000a, p. 31). O regime estético da arte não implica, assim, uma sucessão dialética de nenhum tipo, mas uma potência heterogênea que habita todos os seus objetos (do tipo «intenção do in-intencional»).

Esta tese, que gera pouca resistência (como pouca adesão), ganha uma dimensão inesperada ao ser colocada no âmbito do cinema. A razão é de imediata evidência. A tese, e (em geral os ensaios que constituem *A fábula cinematográfica*), está construída a partir de uma polêmica com a obra de Gilles Deleuze (*Cinéma 1: L'image-mouvement* y *Cinéma 2:*

L'image-temps). Deleuze, com efeito, funda a ruptura entre as duas idades do cinema numa «rigorosa ontologia da imagem cinematográfica» (as palavras são de Rancière (RANCIÈRE 2000a, 145)). Procurando colocar em questão a idéia de modernidade, Rancière problematiza a afirmação deleuziana de que, por oposição à imagem-movimento que caracteriza o cinema clássico, a imagem-tempo funda o cinema moderno pela ruptura do laço sensório-motor que a tragédia da segunda guerra mundial teria desencadeado. E, em princípio, a objeção parece estar cuidadosamente levantada: “Clara no seu enunciado, a divisão se obscurece quando se passa ao exame das duas questões que coloca. Como pensar, em primeiro lugar, a relação entre uma ruptura interna à arte das imagens e às rupturas que afetam a história em geral? E como reconhecer, em segundo lugar, no concreto das obras, as marcas dessa ruptura entre duas idades da imagem e dois tipos de imagens?” (RANCIÈRE 2000b, 146).

Independentemente dessa polêmica (que se estende, por outra parte, ao domínio da literatura (PELLEJERO 2008)), cabe notar que os conceitos que Rancière produz no domínio da estética não estão completamente desligados dessa procura de uma nova determinação do político que encontrávamos nos seus livros anteriores. Nas suas leituras, os atos estéticos aparecem como configurações da experiência capazes de propiciar novos modos de sentir comum ou novas formas de subjetividade política (RANCIÈRE 2000a, 7).

De fato, para Rancière existe na base de toda a política uma «estética». Isto não significa que Rancière partilhe a idéia de uma «estetização da política própria da idade das massas». Significa, simplesmente, que toda a política se funda sobre o que se pode ver e o que se pode dizer, sobre quem tem a competência para ver e a qualidade para dizer, sobre as propriedades dos espaços e os possíveis do tempo: a política é, mais que nada, uma partilha do sensível desse tipo. Nessa medida, “as artes não emprestam às empresas de dominação ou de emancipação mais do que podem emprestar, isto é, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: as posições e movimentos dos corpos, as funções das palavras, as partilhas do visível e do invisível. E a autonomia da que podem gozar ou a subversão que podem atribuir-se repousam sobre a mesma base” (RANCIÈRE 2000a, 25).

Brevemente, perante a repartição «policial» do sensível, a arte pode, (1) ora colaborar ajudando na sobredeterminação dos lugares, das funções e dos títulos dentro da cidade, (2) ora minar essa partilha, colocando em questão a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens. A circulação dos «quase-corpos» estéticos da arte (perceptos e afetos) pode determinar modificações da percepção sensível do comum, ora sob a forma da identificação imaginária, ora da desincorporação literária (RANCIÈRE 2000a, 63).

Esta é provavelmente a idéia mais interessante da estética de Rancière: um mundo

comum não pode estar simplesmente determinado por um *ethos*, não pode ser apenas o resultado da sedimentação de um certo número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica das formas de ser e das «ocupações» no espaço dos possíveis. Lugar onde a estética e a política se entrecruzam, abrindo um espaço adequado para uma politização efetiva da arte e uma melhor compreensão da plasticidade do político⁹.

Essa compreensão «plástica» do político, em todo o caso, já ganhava consistência na direção do que de novo trará *O odio à democracia*, num livro de 1995, titulado *O desentendimento (La Mécontente, Galilée, 1995)*¹⁰. *O desentendimento* apresenta, com efeito, uma tipologia do político de duas perspectivas fundamentais. Por um lado, está a «polícia» ou «regime policial» (*police*)¹¹, enquanto partilha do sensível que identifica a efetuação do comum de uma comunidade à efetuação das propriedades que caracterizam os corpos e os modos da sua agregação (isto é, estrutura a «totalidade» do espaço perceptivo em termos de lugares, funções, atitudes, etc.). Por outro lado, está a política (*politique*), que é – e não é outra coisa que – o conjunto dos atos que efetuam uma «propriedade» suplementar, uma propriedade biológica e antropologicamente impossível de encontrar: a igualdade dos seres falantes (contra toda a estruturação «totalitária» do comum, existe sempre esse suplemento).

⁹ Cf. RANCIÈRE 2004c: “Art is not political owing to the messages and feelings that it conveys on the state of social and political issues. Nor is it political owing to the way it represents social structures, conflicts or identities. It is political by virtue of the very distance that it takes with respect to those functions. It is political insofar as it frames not only works or monuments, but also a specific space-time sensorium, as this sensorium defines ways of being together or being apart, of being inside or outside, in front of or in the middle of, etc. It is political as its own practices shape forms of visibility that reframe the way in which practices, manners of being and modes of feeling and saying are interwoven in a commonsense, which means a «sense of the common» embodied in a common sensorium”.

¹⁰ Teríamos que ter em conta, claro, *As margens do político (Aux Bords du politique, Osiris, 1990)*, onde Rancière voltaria falar especificamente da política, adiantando a idéia de partilha de funções (policial e política). Contudo, a idéia de um sensível comum (e a conseqüente relação com a estética), parecia não estar ainda satisfatoriamente desenvolvida.

¹¹ O termo, que Rancière retoma dos trabalhos de Foucault sobre a governabilidade, define, não uma instituição ou um mecanismo no seio do Estado, mas uma técnica do governo própria do Estado: o que, até o final do Antigo Regime, se chamaria polícia não é, ou não é só, a instituição policial; é o conjunto dos mecanismos pelos quais são assegurados a ordem, o crescimento canalizado das riquezas e as condições de manutenção da saúde «em geral» (Michel Foucault, *Dits et écrits*, Gallimard, Paris, 1994; vol. IV, p. 17). Enquanto tal, não aparece até meados do século XVII. Foucault diz que a existência deste novo poder, nem judiciário, nem militar, nem completamente político, está ligado à necessidade capitalista de que todos os indivíduos sejam vigiados ao próprio nível da sua integração por relação às normas do trabalho. A polícia define, assim, “a natureza dos objetos da atividade racional do Estado, a natureza dos objetivos que este persegue e a forma geral dos instrumentos que emprega (...) a ‘polícia’ designa o novo domínio no qual o poder político e administrativo do Estado centralizado pode intervir” (Michel Foucault, *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 157 y 150). Neste sentido, é uma forma específica de governabilidade, que concerne “às relações entre os homens e às relações destes com as coisas, a coexistência dos homens num território, às relações de propriedade, o que os homens produzem, o que comerciam. O verdadeiro objeto da polícia é, em resumo, o próprio homem. Assim entendida, a ‘polícia’ persegue dois objetivos fundamentais: por um lado, a ornamentação, a forma e o esplendor da cidade; por outro, o desenvolvimento das relações de trabalho e de comércio entre os homens, a ajuda mútua e a coexistência” (Edgardo Castro, *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, 2004).

O que se opõe, diz Rancière, “são duas estruturações do mundo comum: uma que só conhece o *bios* (da transmissão do sangue até a regularização dos fluxos de população), e uma que conhece os *artifícios* da igualdade, as suas formas de reconfiguração do «mundo dado» do comum efetuadas pelos sujeitos políticos” (RANCIÈRE 2000c). Agora, a segunda espécie de estruturação do comum referida é consistente com a idéia de desincorporação estética que aparece em *A partilha do sensível*, e já define o que Rancière entende por democracia: não o regime parlamentar nem o Estado de direito, não um estado do social (o reino do individualismo ou das massas), mas o modo de subjetivação próprio da política (entendendo a política por oposição policial)¹². Todo o jogo político se define pela confrontação dessas duas formas de agenciar o comum (o que em termos deleuzianos podia ler-se: sob a territorialização ou a reterritorialização molar do comum pelo regime de polícia, há uma série de movimentos de desterritorialização que produzem por todas as partes efeitos de desestabilização da distribuição dos lugares e das funções).

Nesta linha, dez anos mais tarde, contemporaneamente à aparição de *O ódio à democracia*, é editado *Crônicas dos tempos consensuais* (*Chronique des temps consensuels*, Le Seuil, 2005), compilação de textos políticos escritos a partir de 1995 para *A Folha de São Paulo*, onde se misturam as crônicas de atualidade com os temas caros a Rancière, tanto na sua versão estética como na sua versão política, e em geral procurando o entrecruzamento de ambas. Seguindo a linha que se remonta aos seus primeiros escritos, em todo o caso, estes textos anunciam o conteúdo da sua última obra, exemplificando muitas vezes a forma na qual a idéia de democracia pode continuar tendo algum sentido para nós: não já como instituição da figura final da última das versões triunfantes da filosofia da história (a democracia, para Rancière, da mesma forma que a igualdade e a emancipação, não é institucionalizável), mas simplesmente como movimento de inconformidade e dissensão permanente, perante os modos nos quais somos constituídos como sujeitos pelo poder (no exato ponto onde se encontram a estética e a política).

Por fim, inscrevendo-se no contexto de uma obra que conta exatamente quarenta anos, *O ódio à democracia* propõe, menos a novidade, que a síntese de um pensamento cujo principal objetivo parece ser, pelo menos desde a sua ruptura como a filosofia de Althusser,

¹² Se *O desentendimento* anuncia claramente os desenvolvimentos estéticos do político, *As margens do político* traça uma continuidade com a obra anterior, que voltará com *O ódio da democracia*, recuperando a idéia de emancipação: “O político é o encontro de dois processos heterogêneos. O primeiro é o do governo. Este consiste na organização do agrupamento dos homens na comunidade e o seu consentimento sobre a distribuição hierárquica dos lugares e das funções. Eu chamaria a este processo de polícia (*police*). O segundo é o da igualdade. Este consiste no jogo das práticas guiadas pela pressuposição da igualdade de não importa quem e pelo cuidado em verificá-la. O nome mais próprio para designar este jogo é o de emancipação”.

aportar à política uma certa reconfiguração dos dados e dos problemas, contra os discursos «metapolíticos» que pretendem que a política está fundada sobre uma verdade profunda da sociedade, que os atores sociais são incapazes de pensar por conta própria.

A partir desta perspectiva, e retomando um vocabulário desusado, a filosofia política de Rancière aparece menos como uma metafísica especial que como uma metafísica geral, restabelecendo os limites e o alcance da razão política. Então, a filosofia política aparece, já não como o exercício do poder, nem como a luta pelo poder, mas como a configuração dum espaço político, isto é, como “o enquadramento de uma esfera específica da experiência, de objetos comuns, e de sujeitos de reconhecida capacidade para designar esses objetos e discutir sobre os mesmos. O político é o conflito sobre a própria existência dessa esfera, a realidade desses objetos comuns e a capacidade desses sujeitos” (RANCIÈRE 2000c).

Era isto o que justamente víamos perfilar-se ao longo dos seus trabalhos anteriores, porque essa distribuição e redistribuição de tempos e espaços, de lugares e de identidades, esse modo de enquadrar e re-enquadrar o visível e o invisível é o que Rancière definia como partilha do sensível. *O ódio à democracia* vem simplesmente estabelecer a equivalência entre a política definida deste modo e a democracia como prática: em última instância, ambas consistem na reconfiguração da partilha do sensível, dando lugar a novos objetos e sujeitos, “tornando visível o que não era visível e audível, como seres falantes, aqueles que eram ouvidos apenas como animais barulhentos” (RANCIÈRE 2000c)¹³.

Temos assim a definição da democracia que nos propõe Rancière: a democracia é essa figura da razão política que tem por princípio a igualdade (como hipótese de emancipação, não como estado de fato nem como ideal hipostasiado), por meio a emancipação (como movimento de reconfiguração subjetiva, não como instituição pedagógica) e por objeto a partilha coletiva do sensível (como agenciamento desestabilizador do instituído, não como consolidação de uma relação de forças, fática ou utópica)¹⁴. Em todos

¹³ Cf. RANCIÈRE 2004c: “There is not always politics, though there always are forms of power. Nor is there always art, though there always are poetry, painting, music, theatre, dance, sculpture and so on. Politics and art are not two separate and permanent realities about which one should ask whether they have to be connected or not. Each of them is a conditional reality, that exists or not according to a specific partition of the sensible. Plato’s *Republic* is a good case in point. It is sometimes misunderstood as the ‘political’ proscription of art. But politics itself is withdrawn by the platonician gesture. The same partition of the sensible withdraws a political stage by denying to the artisans any time for doing something else than their own job and an ‘artistic’ stage by closing the theatre where the poet and the actors would embody another personality than their own. The same configuration of the space-time of the community withdraws for both of them the possibility of making two things at once. It puts the artisan out of politics and the mimetician out of the city. Democracy and the theatre are two forms of the same partition of the sensible, two forms of heterogeneity, that are dismissed at the same time to frame the republic as the ‘organic life’ of the community”.

¹⁴ Cf. RANCIÈRE 2003: “a democracia não é uma forma de governo, mas a própria prática da política. A democracia não é uma forma institucional, ela é, antes de tudo, a própria política, isso é, o fato de que ajam

estes sentidos, a idéia crítica da democracia desenvolvida por Rancière parece constantemente desbordada pelos seus conteúdos, sem que isso implique uma debilidade conceitual ou falha lógica. Como ele próprio explica, o modo de ser da democracia é um modo de ser em permanente torção a respeito de si próprio, e “a verdadeira democracia é precisamente o combate das democracias, a democracia contestando-se a si própria, expondo os seus próprios limites. É por isso que a ruína da contestação da democracia é uma coisa terrível para a democracia” (RANCIÈRE 2005).

A pesar de aparecer muitas vezes à sombra das grandes figuras emblemáticas do pensamento francês contemporâneo, a filosofia de Jacques Rancière começa a conhecer uma difusão cada vez maior no mundo acadêmico, notavelmente em algumas universidades norte-americanas, onde exerceu – para além da sua obra – a influência do seu magistério, e em certos centros de estudos políticos latino-americanos com os quais conhece uma relação que remonta à finais da década de 1960¹⁵. Assim, durante 2005 teve lugar um congresso em Cerisy-la-Salle, intitulado *Jacques Rancière e a filosofia no presente (Jacques Rancière et la philosophie au présent)*, sob a direção de Laurence Cornu e Patrice Vermeren, que reuniu numerosos pesquisadores em torno da sua pessoa e da sua obra. Ainda, entre a publicação de *O ódio à democracia* e a atualidade, Rancière publicou duas obras que retomam as suas principais teses estéticas, e das quais vale assinalar: *Politique de la littérature* (Galilée, 2007) e *Le Spectateur émancipé* (La Fabrique, 2008), assim como dois volumes de crónicas jornalísticas e entrevistas: *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretien* (Éditions Amsterdam, 2009) e *Moments politiques – Interventions 1977-2009* (La fabrique, 2009).

Aposentado entretanto da Universidade de Paris VIII (Vincennes-Saint Denis), onde foi professor emérito entre 1969 e 2000, orienta ainda algumas teses de doutoramento e continua a dar cursos extraordinários no departamento de Francês da Universidade de Berkeley (em 2006, fê-lo durante seis semanas, todas as quartas, entre o 1 de Fevereiro e o 8

como governantes aqueles que não têm diploma de governo, nem competência para fazê-lo. De uma certa maneira, a democracia é o poder dos incompetentes, isto é, ela é a ruptura das lógicas que fundam um modo de governo sobre uma suposta competência: a democracia é, pois, a interrupção das lógicas da desigualdade. Assim sendo, pode-se dizer que há, de fato, uma analogia entre a emancipação intelectual e a prática política, entendida como prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. A emancipação intelectual, como a política, é situação de exceção, com relação às lógicas sociais. Essa situação de exceção cria a analogia, mas não a ligação: há formas de afirmação política, de afirmação da capacidade de todos, que, na sua enunciação, na sua manifestação, se constituem sob o modo da emancipação; aqueles que eram declarados incapazes provam que são capazes, aqueles que não têm voz provam que têm voz e reconfiguram o espaço da palavra sob um modo igualitário. Mas não há lei de transmissão entre a emancipação individual e as formas de emancipação coletiva, não há instituição”.

¹⁵ Símbolo de esta relação é a publicação do primeiro texto que Rancière escreve abertamente contra Althusser, publicado na Argentina em 1970: «Para memória: sobre la teoría de la ideología», in *Lectura de Althusser*, Córdoba, 1970 (o artigo só seria publicado em França três anos mais tarde, em *L’homme et la société*, nº 27, 1973).

de Março). O resto do ano Jacques Rancière vive no seu apartamento da Av. Trudaine, em Paris, França.

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro A., «*El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*». In: *Reseñas Educativas*, 25 de Julho de 2003.

PELLEJERO, Eduardo. «Jacques Rancière, *La fable cinématographique*». In: *Saberes*, nº1, Natal, UFRN, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. «Actualidade de *O mestre ignorante*». Entrevista realizada por Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. In: <http://www.cedes.unicamp.br>, 2003

_____. «Biopolitique ou politique?». Entrevista realizada por Eric Alliez. In: *Multitudes*, Março de 2000. (c)

_____. *La leçon d'Althusser*. Paris: Gallimard, 1974.

_____. *La fable cinématographique*. Paris: Le Seuil, 2000 (b).

_____. «La poétique du savoir: A propos de Les noms de l'histoire». In: *Multitudes*, 25-1-2005.

_____. *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Poche, 2004. (a)

_____. «La pensée d'ailleurs». In: *Critique*, 1978.

_____. *Le partage du sensible: esthétique et politique*. Paris: La Fabrique, 2000. (a)

_____. «Sur *Le maître ignorant*». In: *Multitudes*, 1-11-2004. (b)

_____. «The Politics of Aesthetics». In: <http://www.16beavergroup.org>, 8-09-2004. (c)

MÍMESIS, PAIDEIA E POLÍTICA

Maikon Chaider Silva Scaldaferr^{*}

Resumo:

Nosso estudo parte de uma análise da obra de Platão “*A república*”. Com o objetivo de indicar como que o filósofo grego examina as relações de complementaridade que se dão entre a produção de imagens, a educação e a política. Discutiremos a proficuidade e atualidade da abordagem platônica, ressaltando como o tema aqui tratado é retomado de uma nova maneira na filosofia contemporânea.

Palavras-chave: Mimesis. Paideia. Política.

Platão sinalizou na sua obra *A república* uma estreita relação entre *mimesis*, *paideia* e política. O filósofo grego indicou que a produção de imagens age diretamente sobre a educação e estruturação política de uma determinada *polis*. Nosso trabalho busca mostrar de que modo Platão desenvolve essa ideia, bem como a proficuidade de sua abordagem.

No que tange ao desenvolvimento de nosso estudo primeiramente apontaremos as limitações da compreensão tradicional da obra de Platão no que diz respeito à condenação platônica da *mimesis* e da arte mimética (1). Tais considerações permitirão que rastremos a importância da *mimesis* no desenvolvimento de uma *pólis* calcada na justiça (2,3). Porém, isso nos coloca diante de um problema: Platão condena as imagens através de um discurso que utiliza imagens com frequência? Sugeriremos algumas saídas para essa ambiguidade (4). Saltando do mundo antigo até o contemporâneo vamos mostrar de que forma o entrelaçamento entre *mimesis*, *paideia* e política, apontado pela primeira vez por Platão, reverbera hoje na filosofia (5). Ao final faremos nossas últimas considerações acerca do tema estudado (6).

1 A CONDENAÇÃO PLATÔNICA DA *MÍMESIS*: ACENOS PARA UMA REVISÃO DO TEMA

^{*} Mestrando em filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo - Brasil, maikonchaider@hotmail.com.

O que Platão chama de *mimesis* é geralmente traduzido por imitação, no sentido de uma imagem produzida a partir de um modelo. A arte mimética seria o saber inerente ao produtor de imitações. Contudo, alguns esclarecimentos terminológicos devem ser feitos antes de atingirmos o cerne de nossa questão.

Quando ouvimos alguns termos gregos (como arte, poesia, música) nos remetemos à experiência moderna e acabamos por violentar o sentido original que era atribuído a algumas palavras. Sabendo dessa dificuldade, delimitaremos bem o que chamamos aqui de *mimesis* e arte mimética. Em primeiro lugar é preciso mostrar o sentido da palavra arte, que é a tradução do termo grego *tékhne*. O que os gregos chamam de *tékhne* é um saber fazer. Possuir uma *tékhne* é saber realizar determinada tarefa com excelência. Há a *tékhne* da medicina, da agricultura, da marcenaria, etc. Essas artes descritas acima produzem imitações, mas não são chamadas de miméticas, isto porque o que elas imitam são regras universais que o artífice conhece para realizar maximamente a função de uma arte. O médico, por exemplo, imitaria a medida ideal da arte médica para produzir a saúde. Entretanto,

[...] a mimética não é o conhecimento (*epistéme*), não se atém as determinações universais e necessárias das coisas, ao contrário, nutre-se de explorar os efeitos de perspectivas sempre cambiantes, os efeitos de luz e sombra particulares, com o intuito de agradar (RIBEIRO, 2006, p. 126).

Fariam parte da mimética a pintura, escultura, tragédia, comédia, poesia épica, a música, etc. Se as outras artes imitam medidas universais, a mimética imita as imitações de acordo com o efeito que ela visa produzir, pautando-se na perspectiva de quem percebe a *mimesis* produzida. Feitas essas considerações, esclarecendo os termos *mimesis* e arte mimética, já podemos agora adentrar ao nosso assunto com mais sobriedade.

Vemos que é comum na história da filosofia encontrar escritos que enfatizam certa ojeriza de Platão à *mimesis* e à arte mimética, vendo no filósofo grego um inimigo da poesia e toda tradição inaugurada por Homero. Adorno e Horkheimer afirmaram que “Platão banuiu a poesia com o mesmo gesto com que o positivismo banuiu a doutrina das idéias [sic]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28). Há considerações ainda mais ásperas. Nietzsche, por exemplo, afirma:

[...] o divino Platão fala, quase sempre com ironia, da faculdade criadora do poeta, na medida em que ela não é discernimento [Einricht] consciente, e a equipara à aptidão do adivinho do intérprete de sonhos; posto que o poeta não é capaz de poetar enquanto não ficar inconsciente e nenhuma inteligência residir mais nele. (NIETZSCHE, 2007, p. 80)

É importante salientarmos que nosso objetivo não é demonstrar que Adorno, Horkheimer e Nietzsche compreenderam Platão mal, realizando interpretações equivocadas. Entendemos que esses autores estavam mais preocupados com isso que Gadamer chama de “história dos efeitos” de um texto. Ou seja, tais autores não buscavam realizar uma exegese radical dos textos de Platão, mas sim compreender fenômenos do seu tempo decorrentes da recepção dos textos platônicos na tradição ocidental. Em contrapartida, isso também não quer dizer que os autores supracitados colocaram na boca de Platão palavras que ali não estavam. O próprio texto do filósofo grego acaba dando margem para esse tipo de interpretação. Nos livros III e X de *A república* ocorrem passagens paradigmáticas para uma recepção de Platão como um inimigo da arte de produzir imagens. Vemos no livro III o início do discurso platônico contra a arte mimética, lá o filósofo censura Homero e os poetas por apresentarem nos seus versos

[...] que muitas pessoas injustas são felizes, e desgraçadas as justas, e que é vantajoso cometer injustiças, se não forem descobertas, que a justiça é um bem nos outros, mas nociva para o próprio (PLATÃO, 2007, p. 114).

Já no livro X os ataques de Platão à arte mimética se tornam mais mordazes, a pintura, a tragédia, a comédia aparecem como seus alvos, mas é Homero e os poetas os mais focados em suas críticas.

Platão descreve que “[...] a principiar em Homero, todos os poetas são imitadores da imagem da virtude e dos restantes assuntos sobre os quais compõe, mas não atingem a verdade” (PLATÃO, 2007, p. 461), isto quer dizer que o produtor de imagens “nada entende da realidade, mas só da aparência” (PLATÃO, 2007, p. 461). Dessa forma, o poeta que

produz a imagem do guerreiro virtuoso nada sabe sobre a arte de guerrear, o poeta que produz a imagem do médico virtuoso nada sabe da arte de medicar. Poderíamos dizer que o poeta não lida com o guerrear e o medicar “em-si”, mas lida com aparências do que seja o medicar e o guerrear.

Se os livros III e X falam a favor da tese de que Platão repudia a *mimesis* e a arte mimética e que na cidade justa idealizada por ele não haveriam poetas, é possível rastreamos em *A república* vários acenos para uma revisão dessa compreensão.

É possível vermos como que em *A República* Platão demonstra ser um exímio mimeta. Atesta essa afirmação o mito da caverna, do anel de Giges, de Er. Tais imagens se tornaram clássicas na história da filosofia. Como alguém que condena a *mimesis* utiliza esse recurso com tanta excelência?

Ainda acerca dessa proximidade de Platão à arte mimética podemos ressaltar o seguinte fato: em *A república* várias vezes a atividade do filósofo é comparada com a do mimeta (principalmente com a dos escultores e pintores). No livro VI, por exemplo, Sócrates, o protagonista do diálogo, se referindo aos filósofos diz que “jamais um Estado poderá ser feliz, se não tiver sido delineado por esses pintores que utilizam o modelo divino” (PLATÃO, 2007, p. 294). Como alguém que pretende expulsar a arte mimética da cidade ideal diz que aquele que a governará é uma espécie de pintor?

Mais limitada ainda parece a hipótese de que Platão é um inimigo da *mimesis* e da arte mimética se tomarmos em consideração que a própria forma de escrever em diálogo consiste na produção de imagens de pessoas, ambientes e situações. Além disso, podemos perceber que vários elementos da comédia, da tragédia, da poesia épica permeiam o texto platônico. Atentando para forma como Platão escrevia, até Nietzsche¹⁶ (o mais ferrenho crítico do platonismo) admitiu que “[...] o diálogo platônico foi, por assim dizer, o bote em que a velha poesia naufragante se salvou com todos os seus filhos” (NIETZSCHE, 2007, p. 86) e com isso “Platão proporcionou a toda posteridade o protótipo de uma nova forma de arte, o protótipo do *romance*” (NIETZSCHE, 2007, p. 86).

Compreendemos que esses dados fornecidos até o momento nos permitem buscar na filosofia de Platão algo mais do que uma mera condenação da *mimesis* e da arte mimética. Podemos ver que várias vias se abrem para pensarmos o caráter positivo da *mimesis* no texto

¹⁶ É certo que tais observações de Nietzsche vêm recheadas de críticas dirigidas ao platonismo. Nietzsche descreve um mundo grego corrompido pelo socratismo que desvalorizou a arte colocando ela no terreno do irracional. Platão (o poeta que teve que queimar suas poesias para se tornar discípulo de Sócrates) não conseguiu frear as forças do delírio poético através do socratismo. Assim, Platão arrastou a poesia para lugares desconhecidos, fazendo com que esta se fundisse com a dialética. Para Nietzsche foi estabelecida nessa fusão entre poesia e filosofia uma relação hierárquica onde a poesia ocupava uma posição de subordinada.

platônico. Não vamos aqui explorar todas essas vias, o que almejamos é indicar a dignidade que Platão confere à *mimesis* no processo de formação dos guardiões da *pólis* ideal e na própria realização de qualquer *pólis*.

2 O PAPEL DA *MÍMESIS* NA EDUCAÇÃO DOS GUARDIÕES DA CIDADE IDEAL

A *república* tem o seu itinerário traçado a partir da pergunta: o que é a justiça? O diálogo começa com Glaucón (irmão de Platão) e Sócrates indo até o Pireu (que era uma espécie de porto de Atenas) para ver uma festa em homenagem a uma divindade estrangeira. Quando Sócrates e Glaucón se preparam para regressar à cidade, são interpelados por Adimanto (também irmão de Platão) e Polemarco. Sócrates e Glaucón são então conduzidos à casa de Polemarco.

Na casa de Polemarco se encontram vários convidados reunidos, sendo a maioria deles jovens. É nesse ambiente que vai se iniciar o debate sobre “o que é a justiça”. Iniciado o debate, Sócrates vai maieuticamente mostrar a insuficiência das respostas dadas à questão.¹⁷ Entretanto, quando Trasímaco apresenta a ideia que é melhor ser injusto do que justo, Sócrates acaba sendo admoestado pelos outros ali presentes a expor o contrário. Para poder mostrar que Trasímaco está errado ele terá que dizer o que é a justiça.

Nesse momento do diálogo a *mimesis* vai aparecer pela primeira vez em seu caráter positivo. Vejamos o porquê. Sócrates diz aos convidados de Polemarco que para compreender o que é a justiça talvez seja necessário ver como ela acontece na *pólis*. Daí Sócrates faz a seguinte proposta a Glaucón: “Fundemos em imaginação uma cidade” (PLATÃO, 2007, p. 72). Sócrates buscará dizer o que é a justiça não a partir de uma cidade real, mas a partir de uma cidade produzida pelo discurso, uma cidade que só existe enquanto imagem. Produzindo a imagem de uma *pólis* onde a justiça acontece plenamente será então possível dizer o que é a justiça.

Ao fundar essa cidade no discurso, Sócrates vai descrever que sua origem deve orientar-se pelo mesmo motivo que orientou a fundação de qualquer cidade real, a saber, uma necessidade natural intrínseca ao homem: a falta. É porque o homem não é autossuficiente, por ele ter necessidades, que surgem as cidades. A fundação de uma *pólis* não é um ato

¹⁷ As respostas são dadas por Polemarco, seu pai Céfalo e o sofista Trasímaco.

convencional, mas um ato natural humano. Com isso a cidade ideal deve se mostrar uma cidade que está de acordo com a natureza (*physis*).

Sócrates vai indicar em princípio que essa carência do homem está ligada a necessidades primárias como: alimentação, abrigo e vestimentas. O agricultor, por exemplo, ao se dedicar à produção de alimentos tem necessidade de um abrigo e roupas, para atender essas suas necessidades ele se associa ao construtor de casas e ao tecelão, à medida que a arte (*téchne*) deles ajudará a satisfazer suas necessidades. Mas não poderia o agricultor construir sua casa e fazer suas roupas tornando-se autossuficiente? Para Platão não, pois, o exercício de uma determinada *téchne* está ligado ao fato de se ter uma natureza própria para exercê-la. Se ficou estabelecido que esta cidade será criada pautando-se na *physis*, temos como princípio fundamental de sua constituição que cada pessoa irá fazer “uma só coisa, de acordo com sua natureza [...] deixando em paz as outras” (PLATÃO, 2007, p. 74).

Entretanto, Gláucon chama a atenção de Sócrates apontando que uma cidade formada por artífices dispostos a satisfazer somente necessidades primárias será o mesmo que uma cidade de porcos que se comprazem somente com aquilo que precisam para sobreviver. Gláucon atenta para o fato de que, se essa cidade for formada de acordo com a natureza, ela tem que atender o desejo natural do homem para com o supérfluo. Assim, faz-se necessário acrescentar a essa cidade alguns refinamentos e luxos. Sócrates concorda com Gláucon, entretanto, a partir do momento que se introduz o supérfluo na cidade ideal surge a necessidade de uma nova classe de homens, a saber, a classe dos guardiões. Estes se tornam necessários porque em uma cidade onde adentre desejos supérfluos adentra também o desregramento, de modo que a própria terra, que antes era suficiente, agora já não é mais, daí passa-se a querer tomar posse da terra dos vizinhos. Isso acaba conduzindo à violência e à guerra, é daí que surge a necessidade de se ter um exército de guardiões que tomem conta para que o desregramento não conduza a cidade à sua destruição. “Porque o trabalho dos guardiões é de tão grande importância para a cidade, que a discussão toda é, a partir desse ponto, ocupada inteiramente com este grupo” (SALLIS, 1996, p. 357, tradução nossa).

Antes de começarem a discutir o modo como será realizada a formação (*paideia*) desses guardiões “[...] é necessário para Sócrates e Glaucón determinar que espécie de homens estariam adequados para tornarem-se guardiões, quais qualidades naturais eles precisariam ter” (SALLIS, 1996, p. 357, tradução nossa). O que os personagens do diálogo vão tentar realizar é uma conjunção entre natureza e educação (*paideia*). Ou seja, a educação dos guardiões buscará reforçar as qualidades naturais que um homem deve ter para ser guardião.

Sócrates recomenda que para ser guardião é necessário ter como qualidade uma natureza filosófica. O que surpreende aqui é que para explicar essa “natureza filosófica”, Sócrates usa como exemplo um animal, mais precisamente um cão de boa raça. Sócrates nota que o cão de boa raça trata bem aqueles que lhe são conhecidos e é agressivo com os desconhecidos, isso pelo simples fato de conhecer ou não uma visão amiga. Na verdade, o que Sócrates está prescrevendo é que o guardião deve ter como qualidade natural um afã pelo conhecimento. Além dessa qualidade, o guardião deve ter duas qualidades físicas, a rapidez e a força. Visto que a educação dos guardiões deverá reforçar essas qualidades naturais, a ginástica será preconizada para reforçar a rapidez e a força, enquanto a música¹⁸ (*mousiké*) será a responsável para desenvolver o amor pelo conhecimento. Quase toda a discussão acerca da educação dos guardiões será devotada à questão da música. A partir daqui já podemos ver como a *mímesis* aparece na base da educação dos guardiões.

Diante dessa importância da música (*mousiké*), os fundadores dessa cidade produzida no discurso passam a deliberar sobre que tipo de arte estaria habilitada para introduzir suas imagens na *pólis* perfeitamente justa. A proposta feita por Sócrates é que ele e Gláucôn só devem introduzir na cidade ideal imagens produzidas por “[...] artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo” (PLATÃO, 2007, p. 132). Uma arte que produza imagens do belo deve substituir uma arte produtora de imagens terríveis que impingem no homem o medo, o desregramento, a falta de discernimento. Platão se refere no texto a passagens da “*Ilíada*” que apresentam o Hades como um lugar que os homens devem temer, ou que apresentam os deuses e os heróis tendo comportamentos nem um pouco virtuosos. Tais imagens devem ser evitadas visto que toda educação pela música penetra “[...] mais fundo na alma e afectam-na [sic] fortemente” (PLATÃO, 2007, p. 133), de modo que quem se depara o tempo todo com imagens da imperfeição em sua formação (*paideia*) acaba interiorizando a imperfeição.

Esse processo de interiorização da *mímesis* é possível graças ao mimetismo inerente ao próprio receptor da imagem. Tentemos entender isso. Como já dissemos no início de nosso texto, a palavra *mímesis* pode ser traduzida tanto por imagem como por imitação. O artista não é um “criador”, mas sim um “imitador” que realiza uma imitação (imagem, cópia) do modelo original. Entretanto,

¹⁸ A música em sentido estrito significa música tal como conhecemos, já a música em sentido lato, *mousiké*, seria a arte das musas que englobaria a tragédia, a poesia épica a música em sentido estrito dentre outras.

[...] não é só o artista que imita ao produzir sua obra, também o que acolhe a obra, o ouvinte – e em maior medida quão mais jovem for – passa a imitar, em sua vida ordinária, os modelos de ação e discurso que recolhe das obras de arte (RIBEIRO, 2006, p. 114).

Dessa forma é possível afirmarmos que a educação dos guardiões da cidade ideal se dá a partir da imitação e pela imitação. Ou seja, o fato de se imitar as imagens (imitações) produzidas pelos poetas da cidade ideal faz com que o que elas representam se transforme em “[...] hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência” (PLATÃO, 2007, p. 120). Para Platão “[...] nenhuma forma, cor, ruído, silêncio, textura, cheiro ou sabor é indiferente ou ‘inofensivo’ nesse processo de formação do caráter (êthos)” (RIBEIRO, 2006, p. 114). Isso faz com que nenhuma *mímesis* seja dissociada de um processo paidêutico. E à medida que Platão pretende indicar como será o processo paidêutico daqueles que possibilitarão a existência da *pólis* ideal, a questão de como se dará a *paideia* dos guardiões é também uma questão política. Com isso já começamos a mostrar de maneira mais clara como Platão compreende este entrelaçamento entre *mímesis*, *paideia* e política.

3 A REALIZAÇÃO POLÍTICA DA JUSTIÇA ENQUANTO *MÍMESIS*

A personagem Sócrates indica que da classe dos guardiões emerge o governante da *pólis* ideal. Tal governante deve possuir a aptidão de permanecer firme na opinião de que seu dever é fazer o melhor para o interesse da cidade, realizando nela a justiça. Segundo Sócrates, esse governante deverá ser um filósofo, na medida em que é o amigo do saber a pessoa capaz de contemplar a “justiça-em-si”. Platão, que tantas vezes foi apresentado como inimigo da arte mimética, vai se referir a esse rei-filósofo como sendo um pintor. O rei-filósofo, por contemplar a essência da justiça, pode pintá-la na cidade, ou seja, ele pode produzir uma imagem dela na cidade.

Entretanto, esse rei-filósofo que é o pintor da justiça na *pólis* tem diante dele uma tarefa extremamente difícil. No decorrer do diálogo a realização da *pólis* perfeitamente justa vai se apresentando como algo cada vez mais irrealizável. Sócrates propõe uma legislação sobre a prática sexual, a inserção das mulheres em atividades desempenhadas pelos homens

(uma coisa absurda na Antiguidade), o encargo das pessoas ocuparem somente a atividades que convém a sua natureza, dentre outras extravagantes propostas. Todas essas medidas a serem implantadas na cidade levam Gláucon a questionar Sócrates sobre como será possível por tais ideias em prática fundando a *pólis* perfeita.

Sócrates responde o questionamento de Gláucon da seguinte maneira:

[...] foi para termos um **paradigma** [...] que indagamos o que era a justiça e o que era o homem perfeitamente justo, se existisse, e, uma vez que existisse, qual seria o seu caráter e inversamente, o que era a injustiça e o homem absolutamente injusto, a fim de que, olhando para eles, se nos tornasse claro que felicidade ou que infelicidade lhes cabia, e sermos forçados a concordar, relativamente a nós mesmos, que quem for mais parecido com eles terá a sorte mais semelhante à sua; mas não foi por causa de demonstrarmos que era possível [a realização da *pólis* perfeitamente justa] (PLATÃO, 2007, p. 249, grifo nosso).

O que Sócrates está afirmando é que essa cidade perfeitamente justa serve de modelo, de paradigma. Tal modelo oferecerá as medidas para se avaliar as ações dos indivíduos ou então outras cidades que sejam reais. Podemos dizer então que uma cidade jamais será como essa *pólis* platônica criada no discurso, mas poderá imitá-la, produzir uma imagem dela. Entretanto, ao imitá-la, tal cidade não se torna a *pólis* platônica, visto que uma imagem (imitação) que se torna plenamente igual ao modelo não é mais imagem e sim o modelo. A natureza da imagem consiste em ela apresentar uma perda em relação ao modelo, fazendo com que se distinga dele.

Trabattoni sintetiza bem o sentido dessa empreitada platônica de produzir no discurso uma cidade plenamente justa:

A exigência de individuar um modelo perfeito raciocinado momentaneamente apenas em um plano teórico, sem levar em consideração os possíveis obstáculos de caráter prático não depende do desinteresse no que diz respeito à *práxis*, mas do fato que somente o conhecimento de um modelo efetivamente perfeito permite avaliar em que medida as possíveis imitações reais estarão próximas ou distantes em relação a ele; e, assim, estabelecer até que ponto elas serão boas ou más. (TRABATTONI, 2008, p. 5)

Sendo assim, a *pólis* ideal (aparentemente irrealizável) que será realizável só quando houver um rei-filósofo, tem sua realização possível somente se tivermos como referência a relação modelo imitação. Ou seja, essa *pólis* perfeitamente justa só se realiza enquanto imagem, enquanto imitação, enquanto cidade que tenta se assemelhar ao modelo perfeito. Talvez seja por isso que Platão compara o rei-filósofo com o pintor e o escultor, pois estes só podem oferecer uma *mímesis*. Assim ocorre com o rei-filósofo, que através da observação da “justiça-em-si” pode oferecer uma *mímesis* que mais se assemelha a ela.

4 PENSAR A AMBIGÜIDADE

Apontamos que a compreensão de Platão como um inimigo da *mímesis* e da arte mimética foi a mais enfatizada durante muito tempo. Sugerimos também que tal compreensão pauta-se principalmente em certas passagens de *A república*, ou seja, o próprio Platão acaba dando margem para esse ponto de vista. Por outro lado, vimos que também em *A república*, a *mímesis* e a arte mimética têm sua dignidade reconhecida em várias passagens, sendo que o próprio Platão se mostra um grande mimeta.

Tais dados nos conduzem a lidar com uma ambigüidade: Platão critica a *mímesis* e a arte mimética, mas ao mesmo tempo dignifica ambas. Seria ingenuidade pensarmos isso como uma contradição não percebida por Platão. Sendo assim, faz-se necessário compreender o sentido desta ambigüidade, apontando os motivos que levaram Platão a construí-la.

Num primeiro momento podemos buscar uma compreensão para essa ambigüidade tomando como ponto de partida uma questão histórica. Vejamos. Nos primeiros ataques de Platão à *mímesis* no livro III a poesia de Homero é a escolhida dentre as artes miméticas. Nesse momento parece ressoar nas palavras de Platão apenas um moralismo. Criticar Homero por apresentar heróis com medo e deuses mentindo parece para nós modernos uma tentativa de censurar a liberdade poética, prática várias vezes exercida em nosso tempo pelas burocracias estatais dos regimes totalitários e pelas ditaduras militares. Entretanto, ao compreendermos assim olhamos para a poesia de Homero como uma “simples literatura” que qualquer governo tiraria de circulação a hora que bem entendesse. O historiador Werner Jaeger nos oferece um quadro acerca do papel que a poesia ocupava na Grécia:

Os oradores áticos citam as leis do Estado perante os tribunais, sempre que se trata de verificar o direito escrito. Mas invocam ao mesmo tempo, como igualmente evidentes, as máximas dos poetas, quando por falta de normas escritas são forçados a recorrer a leis não escritas, a cujo poder Péricles se refere com orgulho, na sua glorificação da democracia ateniense. Na realidade, a chamada lei não escrita encontra-se edificada na poesia. À falta de fundamentação racional, um verso de Homero é sempre o melhor argumento de autoridade, que nem os próprios filósofos dispensam. Essa autoridade só se pode comparar à da Bíblia e à dos Padres da Igreja, nos primeiros tempos do Cristianismo (JAEGER, 1936, p. 720).

Ainda sobre o *status* da poesia entre os gregos, Jaeger também aponta que se tornou um hábito recriar os versos dos poetas. A transmissão oral dos *rapsodos* contribuiu para isso. Segundo Jaeger,

Esse peculiar fenômeno só é, naturalmente, concebível, se for projetado sobre o fundo da autoridade educativa da poesia, tão evidente para aqueles séculos como estranha hoje para nós. Tais refundições adaptam, com a maior ingenuidade, obras já impostas como clássicas aos novos sentimentos normativos, com o que lhes prestam, de certo modo, a honra mais alta (JAEGER, 1936, p. 728).

Assim, vemos que nesse primeiro momento quando Platão critica a *mimesis* e a arte mimética o que ele tem em vista é algo bem especial: as imagens responsáveis pela *paideia* da *pólis* grega até aquela época, ou seja, as imagens produzidas a partir do horizonte da tradição homérica. Platão conhece bem a autoridade que a poesia homérica exerce no mundo grego. Frente à potência educativa que tal arte mimética (poesia) detém, não passa pela cabeça de Platão que seja possível retirar violentamente a *mimesis* de qualquer *paideia* e introduzir conceitos filosóficos abstratos no lugar. Platão sabe que qualquer medida desse tipo está destinada ao fracasso.

É certo que Platão busca substituir a autoridade da poesia pelo conhecimento filosófico. Entretanto, a substituição das imagens da tradição pela filosofia só é possível se antes for inculcado na alma dos jovens novas imagens. Platão chega a comparar essas imagens à tinta branca onde se mergulham os tecidos antes deles receberem as outras cores. A

tinta branca teria a função de fazer com que as cores se afixassem ao tecido, permitindo que depois de várias lavagens ele não desbotasse. As imagens que substituiriam as velhas imagens do mundo homérico seriam uma espécie de tinta branca que permitiria aos jovens receberem em sua alma o conhecimento filosófico, garantindo que este não se perdesse.

Assim vemos que a crítica da *mímesis* e a dignificação da mesma no discurso de Platão se traduz numa disputa histórica acerca da *paideia* do homem grego. Somente uma arte mimética renovada, que substitua as imagens do mundo homérico pode propiciar uma *paideia* que conduza ao saber filosófico. Saber filosófico, que como vimos mais atrás, é necessário para se “pintar” a justiça na *pólis*

Uma compreensão da ambiguidade que colocamos em questão não precisa se dar somente por uma ótica histórica. É possível pensarmos essa ambiguidade numa perspectiva filosófica, seguindo os indícios que o próprio texto platônico apresenta. Vejamos.

No livro X, Platão mostra como a *mímesis* se encontra a três graus da verdade. Nesse momento ele estabelece a célebre distinção dos níveis da realidade, usando o exemplo da cama. Segundo o filósofo, haveria um primeiro nível da realidade onde se teria acesso à “ideia” de cama. O marceneiro, ao conhecer a “ideia”, pode confeccionar uma cama. O pintor não conhece a “ideia” de cama, somente a cama existente no mundo sensível (segundo nível da realidade), uma cama particular que ele toma como modelo e que foi produzida pelo marceneiro. Assim, o que ele faz é só uma imitação daquilo que os outros são artífices. Desse modo o artista mimético se encontra a três graus da “ideia”.¹⁹ Na medida em que para Platão conhecer a “ideia” é conhecer a verdade “a pintura e, de um modo geral, a arte de imitar, executa suas obras longe da verdade” (PLATÃO, 2007, p. 465).

Quando Platão desqualifica a *mímesis*, ele não está fazendo um juízo tomando-a por ela mesma, mas é uma desqualificação da imagem frente à verdade. Entretanto, constatar que a verdade, entendida como “ideia”, é superior a *mímesis*, não faz com que Platão considere legítimo descartar toda e qualquer imagem. Platão vê a possibilidade de se produzir imagens que apontem para algo fora delas, nos levando à contemplação das “ideias”. Um poema de Homero pode descrever uma batalha vencida por um grande general, mas quem o escutar não conhecerá a arte de guerrear e se tornará um grande estrategista. Já a imagem de uma cidade perfeitamente justa pode levar o homem ao conhecimento da justiça e a moldar suas ações a

¹⁹ A arte contemporânea mostra que a produção de imagens não vive somente de um remeter-se a outra coisa. Nem passa perto de Platão a possibilidade de conhecer algo parecido como o surrealismo ou o dadaísmo. No entanto, visto que Platão não está muito preocupado com a elaboração de uma teoria da arte (entendo arte como belas-artes), as experiências das vanguardas do século XX não interferem na questão principal da filosofia de Platão, ou seja, compreender o mundo a partir da noção de “ideia”.

partir dela. Tanto as imagens que Platão constrói (o mito da caverna, o mito de Er, o anel de Giges) como aquelas que Sócrates e Glaucón propõem colocar na base da educação dos guardiões da cidade ideal têm como função servir de *medium* para o conhecimento da verdade. Dentro do mito da caverna Platão exemplifica esses dois tipos de imagem, a que serve de *medium* para a contemplação da verdade e a que se mantém completamente distante dela. Quando o personagem do mito se encontra dentro da caverna, as sombras²⁰ na parede se mostram como a única realidade possível não apresentando nenhuma indicação de que existe outra realidade fora da caverna. Entretanto, quando o personagem sai da caverna

[...] a sombra desempenha, justamente com as demais modalidades de imagens naturais, os reflexos que aparecem na água e demais superfícies brilhantes, um papel condutor, facilitando e permitindo o lento processo de aprender a ver. [...] apresentando-se **como** sombra, imagem, ela deixa espaço para a possibilidade de visualização, de apreensão de sua fonte primeira, a luminosidade. (FRANCALANCI, 2006, p. 59)

Ou seja, as imagens do lado de fora da caverna cumprem o papel de encaminhar à contemplação daquilo que torna possível sua existência. Esse indicar algo para além delas é possível quando essas imagens se mostram maximamente como imagens, e não quando elas tentam se passar pelo modelo que elas imitam.

Podemos resumir o segundo motivo da ambiguidade do discurso platônico da seguinte maneira: quando Platão critica a *mímesis*, o que ele tem em vista é uma *mímesis* que permanecendo nela mesma, não nos leva ao conhecimento da verdade. Já quando ele dignifica a *mímesis* o que ele tem em vista é a produção de imagens que sirvam de condutores para a contemplação das “ideias”. Esse tipo de *mímesis* é aquela que se assume maximamente como *mímesis* (tal como a imagem de uma cidade perfeitamente justa). Ao se realizar plenamente como *mímesis*, ela permite que o olhar se dirija ao seu outro, o modelo.

5 IMAGENS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

²⁰ Sombras e reflexos também são entendidos por Platão como uma espécie de *mímesis*, na medida em que o que elas fazem é imitar um modelo original.

A relação entre *mimesis*, *paideia* e política nos toca hoje através de um fenômeno que Platão estava longe de vivenciar, a produção e a reprodução serial de imagens controladas pelos grandes monopólios ligados “aos setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade e química” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101). Theodor W. Adorno e Max Horkheimer denominaram esse fenômeno de “indústria cultural”.²¹

Para entendermos a nova maneira como se relacionam *mimesis*, *paideia* e política a partir do advento da indústria cultural, vamos tomar como ponto de partida a seguinte constatação de Adorno e Horkheimer: “A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108). Investigaremos esse processo de elevar a imitação a algo de absoluto tendo como referência a cinematografia produzida por Hollywood, que era vista pelos filósofos de Frankfurt como a máxima realização da indústria cultural.

Como mostramos anteriormente, Platão coloca a imitação numa relação hierárquica com o modelo. Com isso ele indicava que a imitação apresentava sempre uma perda em relação ao modelo, sendo a *mimesis* inferior ao paradigma. A indústria cultural, ao elevar a imitação ao absoluto quer indicar que a *mimesis* não reconhece hierarquia. Ao jogar com isso, a indústria pretende por numa caixa preta o modelo que orienta suas produções, a saber, as intenções dos diretores gerais que controlam os grandes monopólios. Essa indistinção entre imitação e modelo é produzida através de um condicionamento do receptor das imagens. Quando o receptor não reconhece a diferença entre imagem e modelo, ele no fundo está sendo condicionado a não perceber a distinção entre ser e parecer. Os recursos técnicos são os meios que a indústria cultural usa para engendrar esse obscurecimento na relação imitação-modelo. De acordo com Adorno e Horkheimer:

A velha experiência do expectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma de produção. Quanto maior a perfeição

²¹ A indústria cultural foi um fenômeno estudado pelos integrantes da chamada Escola de Frankfurt, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. Embora em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” Walter Benjamin tenha feito o primeiro diagnóstico acerca da produção e reprodução serial da arte, o termo indústria cultural não aparecia em seu escrito. Foi Adorno e Horkheimer que cunharam o termo e deram prosseguimento a certas teses já indicadas por Benjamin e as desenvolveram com mais profundidade. Tendo em vista o estudo mais amplo desenvolvido por Adorno e Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento” escolhemos o trabalho deles, e não o de Benjamin, para abordarmos o tema da “indústria cultural”.

com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil o torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto. A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104)

Adorno e Horkheimer estão indicando que a indústria cultural oferece imagens que não se mostram como imagens, com isso ela (indústria cultural) almeja gerar uma proximidade entre a tela e o espectador que será a condição necessária para uma imitação da imitação realizada pelos indivíduos que consomem suas imagens.

Aliada à publicidade, a indústria cultural realiza-se plenamente. Primeiramente ela torna confusa a diferença entre imagem e realidade. Em seguida ela apresenta repetidamente, através da publicidade, os personagens bem sucedidos das obras fílmicas associados a hábitos que ela espera que o espectador imite. “Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo decifram muito bem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138). Dentre os hábitos que a indústria cultural pretende introduzir no comportamento de seus espectadores podemos citar alguns que são trabalhados por Adorno e Horkheimer: o consumismo, a resignação diante da exploração do trabalho, a ilusão de que existem na sociedade oportunidades iguais para todos e que os *outsiders* são pessoas que não se esforçaram suficiente para “vencer na vida”.

Ao adestrar os homens através de imagens, a indústria cultural realiza uma *paideia* que não precisa se institucionalizar em escolas ou universidades. A *paideia* promovida pela indústria cultural acaba transpassando a própria educação institucionalizada. Seria o bombardeamento de imagens que sofremos hoje dotado de uma potência paidêutica tão eficaz como foi a poesia de Homero? Respondermos isso é algo bem difícil, o que podemos dizer é que a indústria cultural, tal como a poesia homérica, produz imagens que estão o tempo todo agindo com grande influência sobre a *paideia* e os assuntos políticos do nosso tempo. Aliás, talvez seja possível afirmar que a indústria cultural acaba realizando seu próprio programa político, à medida que, através do condicionamento dos indivíduos, ela constitui e mantém uma *pólis* que a retroalimenta legitimando o açambarcamento na produção de imagens.

É certo que falamos aqui de uma ação indireta da indústria cultural, ação que se mantém encoberta por suas imagens. Entretanto, sabemos que muitas vezes esse “pudor” da

indústria cultural é deixado de lado e ela acaba ostentando com orgulho o poder que o monopólio na produção e reprodução de imagens exerce sobre o campo político, entendendo “político” aqui num sentido estrito, ou seja, política governamental ligada à figura do poder administrativo do Estado. Para citar um exemplo, vejamos o seguinte caso. Em 1945 nos EUA surgiu a *Motion Picture Export Association of America* que era uma espécie de sindicato dos produtores de filmes americanos. A MPEAA recebia massivo apoio do governo sendo considerada uma espécie de Departamento de Estado informal. Isso dava a MPEAA um poder de interferência direta na vida política de outros países. No ano de sua criação o primeiro presidente da MPEAA, Eric Johnston, afirmou o seguinte:

Os nossos filmes ocupam cerca de 60% do tempo de projeção dos países estrangeiros. Se quaisquer destes países quiserem nos impor restrições, vou ver o respectivo Ministro das Finanças e faço-lhe notar, sem ameaças, muito simplesmente, que os nossos filmes mantêm abertas mais da metade das salas. Isto significa postos de trabalho e, por conseqüência [sic], um apoio apreciável para a economia do país em questão, seja ele qual for. Lembro ainda ao Ministro das Finanças o peso das taxas sobre as receitas das salas. E, se o ministro se recusar a ouvir estes argumentos, eu posso ainda dispor de outros recursos apropriados. (JOHNSTON, apud HENNEBELLE, 1978, p. 32)

Para concluirmos acerca do tema da indústria cultural talvez seja pertinente afirmarmos que a investigação dos filósofos de Frankfurt traz algo que se assemelha a filosofia de Platão: a indicação da importância em se contemplar o modelo. Ou seja, a denúncia da indústria cultural se mostra como uma denúncia dos efeitos das imagens produzidas por ela, a fim de conduzir o leitor à compreensão do modelo que pauta a produção serial de imagens. Claro que a noção de modelo com que Adorno e Horkheimer trabalham é bem mais modesta que noção platônica. O modelo que a indústria cultural imita está longe de habitar uma realidade para além da abóbada celeste, se encontra bem antes disso, no escritório de algum arranha-céu.²²

²² Nossa leitura da *mimesis* dentro da obra de Adorno e Horkheimer tem seu campo de análise restrito à indústria cultural, porém, sabemos que o mimetismo é trabalhado na obra dos autores dentro de um quadro bem amplo. A compreensão da *mimesis* a partir da indústria cultural não significa que Adorno e Horkheimer realizem uma filosofia que condene totalmente a mimética, ou que o mimetismo seja algo estritamente ligado a indústria cultural. Uma visão mais ampla da *mimesis* na obra de Adorno (inclusive acentuando características positivas desta) pode ser conferida em: DUARTE, R.A de P. *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em T.W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como Platão compreendia a relação entre *mimesis*, *paideia* e política em nada têm a ver com a visão que passou a vigorar a partir da modernidade. A compreensão moderna operou uma fragmentação dessa relação constituindo campos autônomos como o estético, o pedagógico e o político. Hegel já caracterizara a modernidade como uma época de cisões. As cisões que preocupam a Hegel são entre sujeito-objeto, indivíduo-Estado, fé-saber, entretanto podemos apontar que essas cisões ocorrem também dentro da filosofia. Daí a fragmentação dos debates em questões estéticas, políticas, lógicas, éticas, culturais, religiosas, etc.

É certo que o campo estético, pedagógico e o político constituíram ao longo dos séculos jogos de linguagem próprios (em termos wittgensteinianos) que parecem em nada se intercambiarem. Todavia, entendo que conseguimos expor em nosso trabalho que os campos pedagógicos, estéticos e políticos têm muitos pontos em comum. O que mostramos na obra de Platão (o entrelaçamento entre *mimesis*, *paideia* e política) não parece uma perspectiva anacrônica para os dias de hoje. Podemos perceber mesmo séculos depois de Platão como uma determinada *mimesis* pode configurar a educação de uma *pólis*, ou como a ação (ou omissão) política interfere na produção de imagens que acabam influenciando a *paideia* dos cidadãos, enfim, ainda podemos ver como esses campos se tocam constantemente de diversas maneiras.

Os escritos de Adorno e Horkheimer de certa forma rememoram a intuição platônica (o entrelaçamento entre *mimesis*, *paideia* e política). Claro que os frankfurtianos não abordam esse tema visualizando uma cidade perfeitamente justa, talvez eles tenham em vista exatamente o oposto dela, a cidade perfeitamente injusta. Contudo ao manter viva a intuição platônica eles recuperam a possibilidade de se debruçar sobre questões estéticas, pedagógicas e políticas sem partir da premissa de uma pretensa autonomia entre campos que nada tem em comum. Premissa essa que tantas vezes foi apropriada ideologicamente para produzir nos indivíduos um não-saber apresentado como saber.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, R.A de P. *Mímesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em T.W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

FRANCALANCI, C. Imagem e verdade em Platão. In: SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE DO RIO DOCE – ARTE NO PENSAMENTO, 2006, Vila Velha. *Anais...* Vila Velha: [s.n.], 2006. p. 44 – 61.

HENNEBELLE, G. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

JAEGER, W. *Paidéia, a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1936.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PLATÃO. *A república*. 10.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

RIBEIRO, L.F.B. Arte no pensamento de Platão. In: SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE DO RIO DOCE – ARTE NO PENSAMENTO, 2006, Vila Velha. *Anais...* Vila Velha: [s.n.], 2006. p. 102 – 135.

SALLIS, J. *Being and logos (reading the platonic dialogues)*. 3rd ed. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

TRABATTONI, F. *O ideal platônico de kallipolis possui ainda a sua atualidade?* Texto não publicado que foi apresentado no seminário Archai, realizado em Brasília, em 2008.

TRABALHO E SOCIABILIDADE NA ONTOLOGIA DE GEORG LUKÁCS

Maria Inês Carpi Semeghini*

Resumo:

O estudo de György Lukács - abordagem particular do ser social - revela-se uma importante contribuição para a reflexão filosófica acerca da problemática do trabalho como elemento fundamental na explicação do homem e do processo social, em seu fundamento ontológico. Tomando em consideração a noção de totalidade, é possível compreender o processo pelo qual os homens, na atividade de produção e reprodução de sua existência social - complexa relação entre natureza e sociabilidade - podem estar construindo novas possibilidades a cada momento, em que indivíduo e gênero se completariam na busca de uma ética orientada pelas mediações estabelecidas pelo mundo do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Sociabilidade. Ser social. Ética. Totalidade.

1 AS BASES PARA UMA NOVA ONTOLOGIA

Ao fundamentar o estudo do ser na sociabilidade, Lukács nos garante uma importante reflexão para o estudo do ser, em sua complexidade, fornecendo-nos uma nova orientação, no campo da investigação teórica, para compreender a problemática do homem frente à natureza e às diversas formas de sociabilidade, no processo sócio-histórico.

Embora sem negar os pressupostos anteriores, ao considerar o trabalho como possibilidade ontológica e como o elemento-chave para a compreensão dos fatores constitutivos da sociabilidade, seu sistema teórico-metodológico se distinguirá de toda tradição filosófica, revelando-se uma nova ontologia, como podemos observar a partir do estudo da segunda parte de sua obra póstuma, *Ontologia do Ser Social*.²³

* Mestra em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – Brasil, lhsemegh@ig.com.br

²³ LUKÁCS, G. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. (Org. Frank Benseler). Darmstadt: Luchterhand, c1984-c1986: 2v... No presente estudo usaremos a tradução do capítulo “Arbeit”, II parte..Tradução para o português in: Semeghini, Maria Inês Carpi. Trabalho e Totalidade na Ontologia de Gyorgy Lukács. (Parte II)

a economia de Marx maduro aparece à ciência burguesa, mas também aos seguidores do marxismo por ela influenciados, como uma ciência particular, em contraste com as tendências filosóficas do seu período juvenil. E também mais tarde, houve quem, sob a influência do subjetivismo existencialista, construiu um contraste entre os dois períodos da produção marxiana.²⁴

Nesta nova abordagem, reconhece em Aristóteles e Hegel uma grande contribuição, ao fornecerem os pressupostos ontológicos para compreender o trabalho em sua posição teleológica, apesar dos limites teóricos em que se basearam as suas análises.

A importância desta distinção se verificará no novo enfoque que Lukács empresta ao trabalho, ao vê-lo não apenas enquanto força produtiva ou como uma noção abstrata da Economia Política. Longe de tratá-lo mediante pressupostos econômico-mecanicistas, sua análise nos permitirá entendê-lo enquanto atividade essencialmente humana, como problema efetivo do mundo dos homens, e reconhece que foi Hegel quem primeiro reconheceu este caráter, quando concebe o homem como resultado de seu trabalho. A partir desta concepção, é possível concluir que o homem é processo, é produto de sua própria história e, portanto, é mutável.

Ao resgatar, porém, o caráter dinâmico da processualidade social em sua contrariedade, sua análise, centrada no pensamento crítico-dialético, supõe uma retomada crítica da herança hegeliana Na busca da recuperação da dimensão ontológica do pensamento de Marx. O trabalho passa a ser visto a partir de uma particularidade distinta de toda a tradição marxista, propondo-nos um novo projeto de sistematização ética.²⁵

Numa tendência oposta à tradição marxista., Lukács desenvolve sua análise do ser social e das formas de sociabilidade, partindo dos textos da juventude de Marx,²⁶ enquanto elementos constitutivos de uma totalidade, reconhecendo neles os pressupostos fundamentais para a construção de todo o seu edifício conceitual posterior, ao fornecerem os princípios teóricos para a compreensão da relação homem-trabalho.²⁷

Dissertação de Mestrado, PUC/SP;2000. pg. 98. Daqui em diante a edição em alemão de G. Lukács será referida simplesmente como *Ontologia e Tradução*, respectivamente.

²⁴ LUKÁCS, G. “Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.” Cap.IV da *Ontologia do ser social*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria de Ciência Humanas, 1979. p. 12

²⁵ Na verdade, o projeto da *Ontologia* de Lukács destinava-se a uma introdução para uma investigação posterior sobre a ética e que nunca chegou a escrever. Para um estudo sobre a possibilidade de uma ética em Lukács, ver TERTULIAN, N. “O grande projeto da Ética”. In: *Estudos e Edições Ad Hominem*. n.1. 1999.

²⁶ Para uma análise dos textos da juventude de Marx, ver LUKÁCS, G. *Il giovane Marx*. Riuniti, 1978.

²⁷ Sobre esta questão, ver LUKÁCS, G. “Princípios ontológicos”. *Op.cit.* p. 12 e ss.

Lukács reconhece, como poucos pensadores, a necessidade de uma correta interpretação do pensamento de Hegel para entender a problemática posta por Marx. Na referência à obra juvenil de Hegel, *A fenomenologia do espírito*,²⁸ Lukács tece importantes considerações, demonstrando sua grande significação para as reflexões do jovem Marx, já que constitui o ponto de partida e o fundamento ontológico para todo o seu pensamento posterior.²⁹

Esta influência da obra de Hegel no pensamento de Marx pode ser observada nas próprias considerações de Lukács, em texto redigido no início de 1968, em que já tratava das questões do ser social: Entretanto, Lukács ressalta que apesar da grande contribuição de Hegel falta na sua concepção idealista a relação com o mundo objetivo. Embora Hegel tenha dado ao trabalho uma dimensão ontológica, reconheceu apenas a atividade de espírito e, portanto, sua formulação permaneceu no plano abstrato. O entendimento do trabalho como uma atividade humana concreta do mundo dos homens só foi realizado por Marx. Em sua reflexão sobre toda a história da filosofia vista até então, submete-a a uma interpretação radical na dimensão da vida concreta dos trabalhadores de seu tempo.

Lukács vê claramente que a problemática estava na diferente concepção do homem elaborada por Marx. Para ele, só podemos entender o homem a partir de sua ação, de sua atividade real, concreta. E, entre as atividades que os homens realizam em sociedade, ao longo dos tempos, interferindo diretamente em sua existência sensível, conferindo orientação a suas atitudes e afetos, nenhuma pôde ser considerada tão importante por tanto tempo como o trabalho.

O conhecimento da teleologia do trabalho é algo que, para Marx, ultrapassa por isso as tentativas de seus predecessores tão grandes como Aristóteles e Hegel, uma vez que, para ele, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas é o único ponto onde uma posição teleológica como movimento real da realidade material é demonstrável.³⁰

²⁸ HEGEL, G.W.F. *A fenomenologia do espírito*. (Traduzida para o português por Paulo Menezes). Vozes, 1998.

²⁹ Na tradição marxista temos K. Kautsky que, em 1908, ao dividir o pensamento de Marx a partir de três fontes: a Filosofia, a Economia Política e o Socialismo, deu origem a várias linhas interpretativas, com direcionamento pautado num economicismo, negando o caráter de subjetividade. A própria consolidação do regime stalinista trouxe para o plano teórico a formulação do “marxismo-leninismo” também como uma orientação econômico-determinista a este pensamento. Sobre a possibilidade desta nova abordagem no campo da investigação teórica ver: CHASIN, J “Estatuto ontológico e resolução metodológica” In: TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx*. (Posfácio) 1995. p. 339-345.

³⁰ LUKÁCS, G. *Ontologia*. p. 16 e Trad. p. 103.

Com base na originalidade destas concepções de Marx, Lukács afirmará que “todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte de um complexo concreto” e as “formas de existir” serão sempre “determinações da própria existência.”³¹

Mas, na distinção entre o materialismo dialético e o materialismo mecanicista, Lukács reconhece que é Marx, mais uma vez, que nos permite uma nova reflexão, ao conceber o homem enquanto ser ativo, responsável pela autoformação de seu gênero.³² Nesta antiga discussão, Marx reconhece no processo real de produção e reprodução da vida dos homens, a importância do pensamento para a construção da práxis.³³ Ao contrário do que concebia o materialismo mecanicista, Marx enfatiza que, no processo de construção da vida objetiva dos homens, a consciência não pode ser considerada como um fenômeno secundário.

Para Lukács, o ponto central da problemática reside exatamente nesta inversão. A consciência aqui, longe de ser considerada como um epifenômeno, resultado das ações concretas dos homens, se dará num ato simultâneo ao fazer prático, ou seja, no pôr de finalidades inerentes ao processo de trabalho. Nesse processo, As intrincadas relações dos homens, tanto no intercâmbio com a natureza, como com os outros homens, não poderão ser analisadas do ponto de vista do conhecimento e de suas categorias abstratamente representadas.

Deste ponto de vista, não se pode reduzir o homem a explicações fundamentadas em uma lógica formal, uma vez que, como processo, está sempre superando a si mesmo. Não que isso nos leve à impossibilidade de conhecê-lo em sua imanência. Por sua natureza social, somente poderemos compreendê-lo a partir da análise das suas realizações, ou seja, da exteriorização daquelas finalidades que foram possíveis pela atividade real de sua existência social. O trabalho será, então, a pista que permitirá reconhecê-lo em sua relação “crítico-prática” como ser capaz de intervir no mundo.

Portanto, a análise de Lukács não se dará a partir de representações decorrentes de formas puras ou abstratas, conceituadas anteriormente. Para ele, o complexo do ser social será considerado “simultaneamente conforme a essência”, podendo ser compreendido “não somente como dado e meramente representado, mas agora também concebido na sua totalidade real, conceituada”.³⁴ Por este processo de abstração, reconhece-se nas formas “aparentes” da vida social o resultado das mediações, postas como síntese da ação coletiva

³¹ LUKÁCS, G. “As bases ontológicas...” *Op. cit.* p. 3

³² Sobre as considerações de Marx contra o materialismo anterior, ver: LUKÁCS, G. “Os princípios ontológicos...” *Op. cit.*, p.13.

³³ Sobre esta questão, ver em KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*.1992. p. 114 e 115.

³⁴ LUKÁCS, G. *Ontologia*. p. 9 e Trad. p. 88.

dos homens em seu caráter de generalidade. Com este procedimento metodológico, há uma superação do imediato, e o fato já se mostra novo, pois a partir das implicações percebidas, presentes no próprio processo de trabalho, os homens podem se reconhecer enquanto produtos e produtores de sua própria atividade.

2 A GÊNESE DO SER SOCIAL

Ao buscar respostas para o estudo do ser social, Lukács parte da análise das formas de ser da natureza, reconhecendo que na passagem de um grau de ser para outro, há um intercâmbio entre o mundo orgânico e o mundo inorgânico e o que predomina são as categorias da reprodução dos organismos. “A emergência do ser social se dá de tal forma, que o orgânico provém do inorgânico e a sociedade, por intermédio do trabalho, da natureza orgânica”,³⁵ orientando-se para formas cada vez mais complexas da vida social em sua completude.

Apesar de as formas naturais se constituírem como a base ineliminável da própria vida, o processo da vida social possui uma direção de desenvolvimento (*Entwicklungsrichtung*)³⁶ que orienta as formações sociais, e, neste processo, os seus fundamentos, em dado momento, se distinguem e se separam, em nada se assemelhando com aquelas formações naturais que lhe deram origem.

Assim, apesar de uma independência relativa, a reprodução da existência social possui um momento predominante que nada tem de natural, mas que se manifesta como forma puramente social, a qual, para Lukács, está representada pelo trabalho.

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr (*Setzen*) teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza.³⁷

³⁵ Em entrevista publicada em sua *Autobiografia*, Lukács esclarece que, se em *História e consciência de classe* “reconhecia apenas o ser social como ser e rejeitava a dialética da natureza”, somente mais tarde é que vai assinalar esta questão fundamental do marxismo. LUKÁCS, G. *Pensamento Vivido-Autobiografia em Diálogo*. (Trad. de Cristina Alberta Franco); *Estudos e Edições Ad Hominem*, 1999. p. 78.

³⁶ LUKÁCS, G. *Ontologia* p. 8 (Trad. p. 90). Acerca desta questão, ver também, “Os princípios ontológicos... *Op. cit.* p. 19.

³⁷ LUKÁCS, G. “Os princípios ontológicos ...” *Op. cit.* p. 17.

Como instância primeira, na passagem do ser meramente biológico para o ser social, o trabalho torna-se importante elemento mediador do processo sócio-histórico, enquanto possibilidade das manifestações dos fenômenos sociais na sua particularidade e garantia da reprodução de todas as formas de existência social, transformando meros seres naturais em seres sociais, pois que “no trabalho estão contidos *in nuce* todas as determinações que constituem a essência deste novo ser. Desse modo, o trabalho pode ser considerado como fenômeno primordial, como modelo do ser social.”³⁸

Mas como partícipe da totalidade social e categoria fundante da sociabilidade, o trabalho somente ganha importância por permitir, em sua completude, o reconhecimento das distintas formas de relações sociais que se desenvolvem a partir e em decorrência dele mas não de forma imediata. Se as sociedades mais simples trazem, já em sua gênese, como possibilidade³⁹, os elementos que constituirão as novas formas sociais mais complexas, as formas anteriores estariam, neste processo, fornecendo o suporte ontológico que possibilitaria a emergência dos novos graus em que o novo molde do ser social se fundamentaria, caminhando para sociedades cada vez mais complexas, onde a finalidade do trabalho colocasse como instância da necessidade que se estabelecerá pela vida em grupo.

não se permite exagerar, de um modo esquemático, este caráter de modelo de trabalho em relação ao agir humano em sociedade; certamente as considerações das diferenças mais importantes indica o parentesco ontológico essencial, pois igualmente se patenteia nessas diferenças que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições teleológicas sociais, porque ele é a forma primordial do ser.⁴⁰

Ele observa que não podemos reconhecer nenhuma forma de ser intermediária entre o animal e o homem, ou das formas naturais para as sociais. De fato, entre a ação instintiva dos animais, regida por leis meramente biológicas, que jamais reconhecem o sentido de suas atividades, e a dos homens, cujas ações se orientam de forma consciente, “não se pode lançar nenhuma ponte”, sendo impossível reconstruir o processo na sua totalidade, revelando o salto

³⁸ LUKÁCS, G. *Ontologia* p.10 e Trad. p. 93.

³⁹ Importante ressaltar aqui que o termo possibilidade, também pode ser traduzido em *potência* ou em *potencial*, do grego *dynamis* (ver *Aristóteles, Metafísica...*)

⁴⁰ Idem, p.12 , Trad. p. 97.

ontológico a partir do qual seria impossível reconhecer em que instância teria ocorrido esta ruptura e possibilitado a sua gênese.

Se não se pode determinar com precisão o momento da efetiva passagem do ser orgânico para o ser social, o próprio Lukács indaga: Como podemos acentuar, no trabalho, o fundamento desta passagem? A resposta estaria em reconhecer que, enquanto todas as outras formas do ser social, como a linguagem, cooperação, etc. “já são, conforme sua essência, caracteres puramente sociais”, o trabalho aparece como o único que contém em si um caráter de passagem e que garantiria esta mudança assinalando “a passagem do ser meramente biológico para o ser social.”⁴¹ Deste modo, somente a análise das concreções objetivadas pelos homens em suas realizações é que poderia nos dar a pista para compreender esta transição.

Observando as “sociedade dos animais”, Lukács percebe que, apesar de apresentarem uma certa “divisão do trabalho”, esta é fixada biologicamente. Mesmo quando se trata de animais superiores, de maior complexidade orgânica, ao buscarem soluções para problemas mais complexos apresentados pela natureza, eles o fazem instintivamente e não intencional. Em situações onde demonstram certa capacidade para resolver alguns problemas mais complicados, sua inteligência é ainda concreta, imediata e as experiências realizadas são sempre orientadas pelo experimentador, o que dificulta uma análise mais correta. Os homens, ao contrário, intervêm na natureza, distanciando-se dela, pela experiência vivida, e organizando-a em uma outra totalidade, e conferindo-lhe um outro sentido, criando suas próprias formas de representação:

o fato de que as assim chamadas sociedades animais (e também, de modo geral, a “divisão do trabalho” no reino animal) são diferenciações fixadas biologicamente, como se pode observar da melhor forma no “Estado das abelhas”. Isso mostra que, qualquer que seja a origem dessa organização, ela não possui mais nenhuma possibilidade imanente de um desenvolvimento ulterior em si e para si mesma; nada mais é que um modo particular de uma espécie animal de adaptar-se em seu próprio ambiente.⁴²

Portanto, se nas “sociedades dos animais” a continuidade é garantida pela reprodução dos organismos em seu fundamento biológico, nas sociedades humanas, a reprodução não se

⁴¹Ibidem. ,p.11 e Trad. p. 93.

⁴² Idem p. 11 e Trad. p. 96.

limita ao nível de sua natureza física, mas “ao contrário, a divisão gerada pelo trabalho na sociedade humana cria as suas próprias condições de reprodução da existência”.

O trabalho se põe, como força motriz, como condutor do processo social, mas se esvai e se dilui no mundo dos fenômenos, conferindo-lhe importância singular. Ele só se expressa enquanto possibilidade de evidenciar as outras instâncias da vida social. Assim, a linguagem, as formas de cooperação, a primeira divisão do trabalho têm sua forma de representatividade no trabalho, mas não numa relação mecânica, direta. Essas instâncias só se tornarão possíveis a partir das realizações, no mundo concreto das ações conjuntas dos homens, determinadas pelo complexo da reprodução da vida social, mediatizado pelo trabalho.

Mas se o trabalho põe-se como o modelo da práxis social, devemos ter claro que esta não se reduz a ele. Apesar da sua grande importância como forma originária do ser, que media as atividades de produção da existência social, estas não se restringem à mera prática laborativa. Na sua forma primordial, como formador de valores de uso, o trabalho impulsiona as ações dos homens para procedimentos e atitudes que transcendem a simples atividade de transformação da natureza. O trabalho, somente ganha importância na medida em que permite a interligação entre os diversos aspectos da complexidade da dinâmica social. É evidente que, enquanto condutor do processo sócio-histórico, ele tem em si, em possibilidade, o desenvolvimento ulterior dos homens em suas relações de cooperação, no momento das concretizações de suas finalidades. No entanto, se não entendermos o trabalho como uma atividade em que o homem supera a si mesmo na prática da vida cotidiana, não podemos entender a práxis humana como um processo dinâmico, dialético,

Nesta perspectiva as determinações presentes no mundo do trabalho serão as instâncias primeiras que possibilitarão as evidências dos fenômenos sociais em sua dinâmica social. Mas, o trabalho somente ganha importância na medida em que lança luz sobre os outros aspectos da sociabilidade e que possibilita, através da experiência concreta, a emergência do ser imanente da sociabilidade. Caro que as outras esferas da vida social tornam-se extremamente importantes para a distinção entre o homem e seu meio. Entretanto, somente o trabalho, por trazer em si desde o princípio uma diferenciação que estabelece as finalidades imediatas na vida dos homens, conserva este caráter de possibilidade que permite a permanência de determinações decisivas orientando todo o processo evolutivo mediando a práxis⁴³ social.

⁴³Se entendermos o conceito de práxis, a partir do conceito filosófico dos gregos, constituído entre *theoria*, *poiésis* e *práxis*, esta se expressa como elemento que designava a ação do homem comum, habitantes da *pólis*.

Pelo trabalho, atividade essencialmente social, dá-se o distanciamento do homem e seu meio, e as formas de sociabilidade podem advir deste processo, como forma de representatividade deste novo ser que se originou e se transformou, mas que se superou a si mesmo e às determinações impostas a ele pela natureza, como é o caso da linguagem, principal forma de representação de seu distanciamento do mundo.

Lukács destaca ainda a grande contribuição de Marx na distinção feita entre a atividade criadora dos homens e a atividade das outras espécies animais. Já em seus escritos da juventude, declara que, embora pertencentes à natureza, os homens assumem um comando em tudo o que fazem, escolhendo conscientemente os rumos de sua própria existência, dentro da particularidade do gênero humano: “O animal se identifica imediatamente com sua atividade vital, não se distingue dela: é ela. O ser humano torna sua atividade vital, ela mesma, objeto de sua vontade e de sua consciência.”⁴⁴

Se nas obras da juventude de Marx, a noção do trabalho aparece como primeira expressão dessa virada na concepção materialista, em bases ontológicas, em suas obras da maturidade, estas idéias se tornarão ainda mais evidentes quando reconhece, no trabalho, a “necessidade natural eterna” da vida dos homens, como aparece na célebre passagem de *O capital*:

Mas o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói a célula na sua cabeça antes que ele a faça em cera. No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já estava presente desde o início na representação [na mente] do trabalhador, e que, deste modo, já existia anteriormente de forma ideal.⁴⁵

Enquanto, no animal, há um comportamento “cego”, no homem, em todo o seu proceder, o ato é voluntário, consciente da finalidade que é posta. Sendo assim, somente através das finalidades postas pela atividade criadora dos homens, será possível a junção desses dois momentos: o que existe antes no pensamento, ou seja, o fim previsto ou pressuposto, que orienta a execução de qualquer tarefa, e o momento da efetiva realização dos

Enquanto a *theoria* e a *poiésis* revestiam-se de significados mitológicos, a práxis era o resultado da ação dos homens comuns, mortais, imperfeitos que, fora do âmbito da tutela dos deuses, ficavam com a responsabilidade de decidir politicamente o destino da “cidade”. (Cf. KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis...* p.128.)

⁴⁴MARX, K. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, Leipzig Reclam, 1974, p. 157-8.

⁴⁵MARX, K. *O Capital*. p.140. Cf. LUKÁCS, G. *Ontologia*. p.12 e Trad. p. 96-97.

resultados almejados, primeiro pelo trabalho de transformação da natureza e, no processo, por toda *práxis* social.

Sendo assim, todo proceder humano só se torna possível pela complexa relação entre teleologia e causalidade presente em toda atividade criadora dos homens. Em primeira instância, a imagem daqueles setores da natureza a ser modificada, projetada na mente do homem que trabalha, representará para ele não uma outra realidade, mas o reflexo dela, que orientará suas ações para a concretização daquele projeto de pensamento.

Este reflexo (*Widerspiegelung*) tem um papel decisivo na produção de sua consciência. Será na relação entre teleologia e causalidade que o ser social se transforma em algo dinâmico, e a possibilidade das novas formas do ser será dada a cada momento no processo de efetivação das atividades dos homens entre si, no confronto entre aquelas finalidades estabelecidas anteriormente.

Na medida em que os homens trazem, na mente, o resultado de seus objetivos já previamente estabelecido, enquanto fim, todo trabalho seria o modelo da *práxis* social que possibilitará operar estas posições teleológicas secundárias e que orientará as ações dos homens nesta ou naquela direção, possibilitando a consciência, produzindo o próprio homem enquanto ser social.

Nesta abordagem, o homem passa a ser entendido como ser que é ao mesmo tempo, uno e múltiplo, gênero e indivíduo, particularidade e universalidade, subjetividade e objetividade, como dois lados de uma mesma realidade. As determinações ou indicações do processo de trabalho na sua forma originária seriam apenas o ponto de partida, mas que permanece como condutor das aspirações humanas, mediando a *práxis* social.

Do ponto de vista metodológico, na medida em que aparece aqui como uma unidade mediadora, o trabalho coloca-se como totalidade apenas enquanto modelo de análise numa relação dialética, e não como uma unidade absoluta, fechada em si mesma. Neste enfoque, o trabalho ganha importância ao se constituir como a forma primordial do ser, como a síntese das aspirações dos homens em seu caráter de generalidade.

3 CONSCIÊNCIA E LIBERDADE

Vimos que, na análise de Lukács, toda *práxis* contém uma posição teleológica, que orienta a ação objetiva. Estas duas dimensões interagem para formar a totalidade no processo

real da vida em sociedade. Mas o ponto de partida será sempre a concreticidade do mundo efetivo dos homens. Pelo reflexo mais correto da realidade, na efetiva transformação de seu meio, a finalidade presente na realização de toda atividade permitirá aos homens o reconhecimento dos meios adequados, possibilitando que transformem nexos reais em nexos postos, criando uma nova forma de objetividade a cada novo momento.

Ora, se no processo de transformação simples da natureza, a decisão entre as alternativas postas estabelece-se numa relação entre homem e natureza, nas formas de vida em sociedade, entretanto, pelo enfrentamento das adversidades e pelas decisões coletivas, as relações tornam-se, cada vez mais complexas, e os homens passam a um procedimento cada vez mais socializado, independente daquela forma originária.

Além do momento da realização daquela posição de fim (*Zilsetzung*) inerente à toda efetivação do processo de trabalho, os homens estarão cunhando nos objetos naturais sua marca social, conferindo-lhes um sentido, humanizando-os. Estarão também deixando ali a marca de seus anseios, seus afetos, suas mais altas aspirações e, em possibilidade, a sua própria condição de ser livre.

As decisões alternativas, antes de serem a representação dos desejos individuais, serão a expressão da instância maior da forma de sociabilidade, manifestando-se na consciência das necessidades concretas da vida em sociedade. O que o homem faz agora o faz com a consciência das determinações do conjunto da sociedade.

Quando reconhece, no produto do trabalho humano, os projetos objetivados como resultado daquela ideação projetada, ocorre um distanciamento entre o homem e os objetos de suas aspirações. Somente neste momento é que ele pode se reconhecer como ser distinto de seu meio, num momento de separação entre sujeito e objeto:

No reflexo da realidade, substitui-se o modelo da realidade produzida coagulando-se em uma “realidade” própria na consciência. (...) no plano ontológico, o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos que, do ponto de vista do ser, não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência.⁴⁶

Como mediador dessa relação, o trabalho traz em si os elementos constitutivos do ser em formação na sua imanência, no complexo da nova constituição do ser social, ou seja, a

⁴⁶LUKÁCS, G. *Ontologia*. p.30 e Trad. p. 123-124.

consciência das necessidades que a cada momento vão se estabelecendo, num processo que envolve teoria e prática. Assim, toda atividade humana sempre será retrato de expressões conscientes desses momentos de efetiva realização.

Por permitir, no momento da experiência, o vislumbre do todo, o trabalho tem um caráter de verificabilidade na compreensão da realidade. A compreensão do processo permite que a própria consciência deixe de ser um epifenômeno, e o homem poderá se descobrir como um novo ser pertencente a uma generalidade que se determina a partir daí.

Aquele fim estabelecido anteriormente, coloca-se frente ao projeto objetivado, separando, afastando o homem do objeto de sua satisfação. O homem, assim, se objetiva, se separa, se distingue de seu meio natural, podendo então se reconhecer nas suas próprias realizações enquanto ser genérico e sujeito de sua ação, que pensa sobre o mundo e sobre si mesmo.

Diante das alternativas sempre novas, ao buscar respostas para os problemas com os quais se defrontam a cada instante os homens não criam apenas objetos sociais, mas, enquanto sujeito de suas ações, estarão se autoproduzindo como seres atuantes que percebem, pensam e agem, agora não mais em relação à natureza, mas na construção de formas cada vez mais complexas da vida social.

Como as ações dos homens, nessas formações sociais, tornam-se sempre mais complexas, diferentemente daquela forma originária, as posições teleológicas tomam agora outra configuração, orientando-se em relação aos procedimentos dos outros homens:

O objeto dessa posição de fim (*Zilsetzung*) secundária já não é mais algo preso à natureza, mas sim à consciência de um grupo de homens; a posição de fim já não visa mais a transformar diretamente um objeto natural, mas sim a fazer surgir, de uma posição teleológica que certamente está dirigida para objetos naturais, da mesma maneira que os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar tais efeitos por parte de outras pessoas.⁴⁷

É neste momento que as alternativas se ampliam na consciência, ocorrendo, assim, uma dupla transformação. Dessa forma, num processo conjunto, a consciência e a sociabilidade vão se constituindo, recriando ou reproduzindo a realidade social onde o sujeito rompe com sua condição anterior para se tornar cada vez mais social e histórico.

⁴⁷ Idem Trad. p.149-150.

Se, pelo trabalho, os homens se distinguem dos animais, ao pressupor um projeto que antecede a realização de toda atividade consubstanciada pela consciência, vemos que o momento de decisão e escolha entre as alternativas postas pela malha de acontecimentos apresentada pela realidade mostra-se decisiva para a emergência do novo, gerando a própria historicidade.

Claro está, que este conjunto de intenções e meios utilizados para a realização de suas aspirações nem sempre correspondem à intenção inicial. As ações concretas dos homens ultrapassam as intenções conscientes, sempre produzindo novas alternativas e novas séries causais. Apesar de os homens produzirem os objetos sociais, estes tomam uma positividade independente dos indivíduos. Este objeto histórico-social adquire, na dinâmica da sociedade, uma objetividade autônoma em relação ao sujeito, passando a ter vida própria, independente do sujeito.

Estabelecem-se as conexões entre singularidade e generalidade, ou seja, entre ser social e totalidade, como partes distintas de um mesmo complexo: o complexo da vida social. O homem, então, passa a ser, ao mesmo tempo, indivíduo e comunidade, compreendendo-se como parte de uma generalidade e o que o homem faz agora, o faz como ser genérico-universal.

Enquanto processo dialético, o caráter de totalidade social implica em que as partes e o todo caminhem juntas modificando-se constantemente, não havendo uma evolução linear, mas uma relação recíproca entre teleologia e causalidade. Sendo o trabalho o elemento responsável pela ruptura e continuidade no processo de vida social, trazendo em si os anseios concretizados dos homens em seus objetos produzidos, a partir de seu desdobramento, poder-se-ia analisar os elementos de suas particularidades em sua complexidade.

Mas a consciência, nesta abordagem, aparece enquanto produto sócio-histórico, e nunca como mera passividade, nem se constitui numa reprodução mecânica da realidade social.⁴⁸ A cada nova alternativa que é colocada, para que o projeto se objetive, será necessário um conhecimento adequado da realidade para levar avante aquele resultado esperado. Neste processo, o que permanece é a possibilidade imanente da produção da consciência, ou seja, a liberdade.

Assim, somente no reconhecimento dos nexos causais das determinações que se apresentam, neste processo é que os homens poderão transformar a causalidade em causalidade posta, onde ocorre a separação entre a natureza em si, posta, modificada,

⁴⁸LUKÁCS, G. “Os princípios ontológicos ...” *Op. cit.* p. 40.

transformada em natureza humanizada, independentemente do sujeito que pensa e age sobre ela. O sujeito, por sua vez, através do trabalho, passa a ter uma natureza modificada, socializada, ou seja, torna-se o homem social.

Embora a essência do trabalho permaneça, garantindo o processo de continuidade, ele mesmo seria o elemento que traria em si a condição, como possibilidade, para a ruptura com as formas anteriores, e a emergência de outras, sempre novas, levando os homens a se reconhecerem nas suas próprias objetivações, tornando-se autônomos e livres das amarras que os prendiam às formas de existência anterior.

Neste complexo, que o que torna o homem verdadeiramente humano seria a sua própria capacidade de se destacar enquanto generalidade rompendo as barreiras anteriores, apropriando-se das novas objetivações, elevando-se para formas de ser cada vez mais emancipadas e autônomas.

Diante das determinações que impõem aos homens condições adversas para a realização de seus projetos, o trabalho supõe um enfrentamento com tais adversidades, o que possibilitaria uma escolha consciente, num ponto de sua história única e eivada de autonomia, frente ao todo social. Tomando uma decisão definitiva sempre posto por um ato de liberdade.

Para Lukács, entretanto, a liberdade não se restringe ao campo da individualidade. A escolha entre alternativas não se resume, como ele assinala, a uma mera afirmação casual do “sim” ou do “não”. Toda decisão está relacionada a um conjunto de valores, orientado pelo conjunto da sociedade em dado momento histórico.

Fora do plano social, não há liberdade. A escolha é livre e autônoma, mas obedece a uma série de determinações que emergem das formas de sociabilidade. Assim, toda escolha, consciente ou não, é resultado das representações da totalidade social. O ser social ao agir estará refletindo o conjunto das necessidades de seu gênero, de seu sistema de valoração, anteriormente determinado pelas necessidades histórico-sociais.

Escolher é pôr valor, e toda escolha é um ato individual que implica numa avaliação subjetiva, pois resulta de uma decisão entre uma escala de valores entre as várias alternativas. Para Lukács, esta escolha é produto concreto da atividade humana impulsionando-os para a construção de uma vida autônoma.

Se, por um lado, a finalidade coloca-se como um momento de efetiva realização daquele interesse do ser genérico-social, por outro, é este mesmo caráter de possibilidade presente na esfera da atividade humana que põe a finalidade para a escolha consciente que

parte de uma decisão individual, sendo o indivíduo expressão do conjunto de aspirações representadas pela totalidade social, ou um ser genérico.

Toda escolha de valor é orientada pela concretude posta pela posição teleológica. Ou seja, no conjunto de alternativas, a escolha desta ou daquela depende do grau de consciência mais ou menos orientado para aquela que se apresenta mais próxima da esfera das necessidades sociais. Portanto, o desenvolvimento econômico é o ponto de decisão para toda a evolução e mudança social.

Neste contexto, há um *continuum* de valores e, apesar da renovação ininterrupta deste processo, os valores tornam-se partes contínuas do complexo do ser social, permanecendo nele, e sendo elementos responsáveis pela sua reprodução.

Evidencia-se aí o caráter ontológico do trabalho. Somente pelos atos teleológicos presentes na esfera das atividades práticas dos homens é que se poderá estabelecer uma continuidade deste sistema de valores de uma dada forma de sociabilidade à outra.

Aqueles valores que permanecem a partir da escolha entre alternativas, cuja decisão foi orientada por este sistema de valoração, é que serão responsáveis pela permanência dos elementos constitutivos da reprodução do ser social.

No entanto, a escolha das decisões não ocorre ao acaso. Há um fundamento que a orienta. Este fundamento é dado pelo caráter objetivo social. É o conjunto do complexo social que orientará esta decisão. O sistema de valoração, por sua vez, é produto da sociabilidade, onde ele se realiza e se efetiva. Neste enfoque particular, o trabalho aparece aqui como o elemento indispensável para a construção do novo homem, consciente de sua condição social e livre para ser indivíduo em conformidade com a generalidade a qual representa.

Marx já advertia que a liberdade não é ausência de determinações, mas que ela se exprime exatamente pelo conhecimento delas, possibilitando aos homens dominá-las, dirigil-as para o fim ao qual pretendem.

A liberdade obtida no trabalho originário era, por sua natureza primitiva, limitada; isto não altera o fato de que também a liberdade mais alta e espiritualizada deve ser conquistada com os mesmos métodos com que se conquistou aquela do trabalho mais inicial e que o seu resultado, não importa o grau de consciência, tem, em última análise, o mesmo conteúdo: o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, meramente natural. Julgamos que, neste sentido, o trabalho pode ser entendido como modelo de toda liberdade.⁴⁹

⁴⁹ LUKÁCS, G. *Ontologia* p. 163 (Trad. p. 249-250).

Para Lukács, o caráter ontológico do trabalho evidencia também o caráter ontológico da liberdade. Se as condições reais de existência condicionam o desenvolvimento da vida social, política e espiritual, as expressões da consciência humana e também a moral só podem ser o reflexo das expressões dos homens em suas relações com os outros homens, na construção de sua vida em sociedade, conferindo, assim, um sentido real à existência social dos homens e perante a si mesmo, possibilitando as bases para uma nova ética.

O vínculo entre a liberdade e sua base sócio-material é percebido na dinâmica que permite a dilatação das oportunidades de decisões de modo contínuo e, por consequência, por ampliar o número de decisões entre as variadas e diferentes alternativas, traria em si a possibilidade de superação das esferas inferiores que prendem os homens a circunstâncias adversas às suas próprias potencialidades.

Sabemos, no entanto, que uma real transformação do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade” implica, como queria Marx, em que somente quando o trabalho for uma atividade amplamente dominada pela humanidade e quando não representar apenas “meio de vida”, mas o “primeiro carecimento de vida”, somente quando “a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução”, somente neste momento é que “estará aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo.”⁵⁰

A construção deste novo homem, consciente de sua condição social e livre para ser indivíduo em conformidade com a sua generalidade a qual representa, só seria possível, em seu fundamento ontológico, por esta possibilidade imanente de se auto-construir como ser consciente e autônomo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Edição trilingüe por Valentín García Yebra. 2.ed. Madri: Editorial Gredos, 1990.

ARMELLA, V. A. *El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

⁵⁰LUKÁCS, G. *As bases...* Op. cit..p.16

CHASIN, J. “Estatuto ontológico e resolução metodológica” In TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx* (Posfácio). São Paulo: Ensaio, 1995.

FREDERICO, C. *O Jovem Marx - 1843-44: as origens da ontologia do ser social*. São Paulo: Cortez, 1995.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado* (para além do socialismo). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Menezes. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HELLER A. et alli. “Annotazione sull ontologia per il compagno Lukács”. In *Rev. Aut-Aut* n. 157-8. Roma: Riuniti, 1977.

HELLER, A. *Lukács reappraised*. New York: Columbia University Press, 1983.

KONDER, L. *Lukács*. Porto Alegre: L & PM Editores, 1980.

_____. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LESSA, S. *A centralidade do trabalho na ontologia de Lukács*. Tese (Doutorado) Unicamp, 1994.

LUKÁCS, G. _____. *Der Junge Hegel*. Berlim: Luchterhand, 1967.

_____. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. Trad. Carlos Nelson Coutinho. In *Temas de ciências humanas* n. 04. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. *Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. “A ontologia de Marx: — questões metodológicas preliminares”. In NETTO, J. P. (org.) *Lukács: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1981. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 20)

_____. *Per l’ontologia dell’essere sociale*. Trad. Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, vol. II,

1981.

_____. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. (Org. Frank Benseker). Darmstadt: Luchterhand, c1984-c1986: 2v.

_____. *História e consciência de classe*. Trad. Telma Porto. (Estudos da dialética marxista). Porto: Publicações Escorpião, 1974.

_____. *Prolegomini all' ontologia dell'essere sociale*. Milão: Ed. Angelo Guerini e Associati, 1990.

MAAR, W. L. “A reificação como realidade social” In: *Lukács- um Galileu no século XX*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editora, 1996.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Livro Primeiro, vol. I e II

_____. *Elementos fundamentais para la crítica de la Economía Política — Borrador: 1857/58* 16ª ed. (*Grundrisse*) B. Aires: Siglo XXI, vol. I, 1989.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*. Lisboa: Avante, 1993 (tercero manuscrito) p 85-152.

MARX, K e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Jose Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo, Hucitec, 1984.

NETTO, J. P. *G. Lukács, o guerreiro sem repouso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TERTULIAN, N. *Introduzione a Lukács - prolegomini all' ontologia dell'essere sociale*. Milão: Ed. Guerini e Associati, 1990.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO NA ESCOLA: PROPOSTAS DE INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA

Patrícia de Almeida Dantas*

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil do comportamento da pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), destacando os prejuízos que decorrem do não diagnóstico na infância nas relações que estabelece na escola, assim como, propor princípios de intervenção pedagógica que promova a esse alunado a oportunidade de garantir-se como sujeito no processo de aprendizagem escolar. Pelo fato do TDA caracterizar-se por sintomas de hiperatividade física e/ou mental, resultando nas constantes distrações e dificuldades de aprendizagem, nos sentimos instigados a refletir sobre a responsabilidade que o profissional da educação estabelece ao lidar com essas crianças. Nesse contexto, utilizamos como metodologia de pesquisa, estudos bibliográficos a partir das considerações de Russell Barkley (1992), Ana Beatriz Silva (2003), Thomas Phelan (2005), Dupaul e Stoner (2007), os quais muito contribuíram com seus planos de intervenção que orientam o professor no que diz respeito ao trabalho de sala de aula e propõem: elogiar o comportamento positivo do aluno e estabelecer conseqüências para o comportamento problemático o mais rápido possível, entregar lembretes amigáveis ou outros tipos de mensagens úteis com maior frequência, planejar antecipadamente as estratégias de ensino para melhor gerenciar os alunos, lembrar a criança de maneira concisa, qual é o plano do dia e quais são as regras estabelecidas pelo grupo. Tais contribuições, podem muito ajudar os profissionais da educação a oferecer de forma colaborativa, serviços de apoio ao aluno. Nesse contexto, destacamos o papel do professor, como importante colaborador no processo de avaliação e intervenção do transtorno.

Palavras-Chave: Déficit de Atenção. Distração. Hiperatividade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de estabelecer estratégias educacionais que possam contribuir para a Integração de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção no processo de inclusão escolar. Objetiva-se oferecer aos profissionais da educação, contribuições teóricas sobre o processo de avaliação e intervenção pedagógica aplicada à população infantil na instituição de ensino. Nessa perspectiva, nossos estudos e reflexões efetivados, resultaram no entendimento de que o mundo da criança TDA e os desafios vivenciados por ela, são bem mais difíceis do que para outras crianças. Por ter dificuldades de

* Especialista em Educação pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro e em Literatura pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, Natal – Brasil, patriciaiadern@yahoo.com.br.

interação e não conseguir estabelecer sua autonomia no processo de aprendizagem acaba por sofrer exclusão, o que acarretará uma autoestima baixa que a acompanhará por toda vida. Nesse contexto, conclui-se que o papel do professor será o de aceitar o aluno como é e não o rotular por suas dificuldades. Assim, para que a inclusão aconteça é importante haver maturidade do profissional na busca de um trabalho contínuo, conhecendo a maneira como o aluno aprende para ensiná-lo.

2 TDA: ASPECTOS GERAIS

O Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), também conhecido como Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) ou até mesmo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que em inglês apresenta-se com as siglas ADD, ADHD ou AD/HD (*Attention Deficit Disorder with Hiperativity*) é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de distração, impulsividade e hiperatividade física e/ou mental. Sendo estas características bastante comuns na população infantil, podemos diferenciar uma criança TDA de outra que não é observando a intensidade, a freqüência e a constância dessas três principais características, isso porque, a criança TDA é em tudo mais intensa, quando em comparação com as outras. Um aspecto que difere as crianças TDAs das não TDAs é que os sintomas de comportamento TDA independem de problemas emocionais, ambientais e sociais. Araújo (2004) comenta que na escola, os indícios de que uma criança possui o problema precisam ser registrados por no mínimo seis meses antes de encaminhar o aluno a um possível tratamento.

TDA é um funcionamento de origem biológica, marcado pela hereditariedade que irá manifestar-se no comportamento infantil antes do sete anos de idade, sendo ou não esta criança oriunda de um ambiente hostil e estar passando por problemas. Mesmo no lar mais estruturado e seguro uma criança TDA irá comportar-se como tal.

É comum que as pessoas interpretem a tendência à distração e impulsividade de uma criança TDA como sinal de pouca inteligência, ou que a considerem simplesmente como tola, com idade mental inferior as de outras crianças de mesma idade.

[...] Existem pelo menos dois achados positivos provenientes da literatura de

estudos. O primeiro deles é que em média, crianças com TDA não diferem do resto da população escolar em termos de funcionamento intelectual. Isto é o transtorno não parece afetar as capacidades cognitivas gerais de crianças diagnosticadas como grupo. Isso reforça a suposição de que o TDA não está relacionado a uma falta de capacidade, mas representa um déficit de desempenho. Em segundo lugar, muitas crianças individuais com TDA não apresentam déficits cognitivos. Isto é, embora como um grupo as crianças com transtorno apresentem um risco maior que a média para dificuldades de linguagem, controle motor e solução de problemas, muitas crianças com TDA não exibem esses problemas (DUPAUL; STONER, 2007, p.67;68).

A criança TDA comumente tem dificuldades em aprender ou memorizar porque não consegue sustentar a atenção e se manter concentrada por tempo suficiente e com a intensidade adequada. Frequentemente não termina tarefas que começa, porque algum estímulo a atrai. A dificuldade que apresenta em manter-se concentrada se dá porque o turbilhão de acontecimentos e coisas para fazer em sua mente acaba trazendo problemas para reter informações e concluir tarefas. Isso acontece não porque não possa, não queira ou porque seja pouco capacitada, mas devido à conseqüência de sua hiperatividade/impulsividade física e/ou mental.

A criança TDA faz primeiro, pensa depois. Reage sem refletir a maioria dos estímulos que se apresentam. Não porque seja mal-educada, imatura ou apresente deficiência intelectual. Isso se deve ao fato de o TDA apresentar a área cerebral responsável pelo controle dos impulsos e filtragem de estímulos – córtex pré-frontal – não tão eficiente.

O córtex é uma estrutura de múltiplas camadas que forma a carapaça externa do cérebro, está envolvido em praticamente todos os aspectos da atividade consciente. [...] Os lobos frontais do córtex cerebral governam o comportamento motor e também incluem regiões envolvidas no planejamento e no julgamento, no foco da atenção, na organização, na avaliação de informações e na moderação das emoções. Quando as regiões frontais do cérebro não estão funcionando de maneira eficiente, as crianças têm problemas de [...] controle dos impulsos, planejamento, organização e manutenção da atenção. Problemas desse tipo afetam a prontidão das crianças para a instrução em sala de aula e criam à impressão geral de imaturidade, mesmo quando as crianças são capazes de funcionar em um alto nível intelectual (SMITTH ; STRICK, 2001, p. 14).

O desempenho escolar da criança com TDA é marcado pela instabilidade. Um exame nos boletins escolares ou nos relatório dos professores pode ilustrar muito bem o problema.

Em um momento, ela é brilhante, em outro, inexplicavelmente, não consegue aprender os conteúdos ministrados.

Caso a criança tenha traços fortes de hiperatividade física, o problema pode agravar-se, pois, além da desatenção, a incapacidade de manter-se quieta por um maior período de tempo a impedirá não só de aprender, como também de conquistar e manter amigos. Os problemas interpessoais da criança TDA normalmente são derivados do fato de elas serem enérgicas, mandonas, agressivas e competitivas demais. A boa notícia é que muitas crianças TDAs com sintomas de desatenção se dão bem com os colegas. Com frequência, essas crianças são fáceis de lidar, agradáveis e um tanto passivas, o oposto de uma criança TDA com características de impulsividade.

É fundamental destacar uma curiosidade muito importante no que diz respeito aos indivíduos com TDA. Diferentemente das pessoas do sexo masculino, as do sexo feminino podem muitas vezes passar despercebidas aos olhos mais atentos, isso porque entre elas predomina o sintoma de TDA sem hiperatividade física. Essa diferença, determinada por particularidades biológicas dos sexos, além do componente cultural, pode contribuir para a aparente superioridade numérica da população masculina entre os que têm o diagnóstico.

Sabe-se que para cada mulher com TDA, em média, há dois homens, segundo estudos recentes (esta proporção já foi considerada de cinco para um em média). No entanto, permanece a dúvida sobre se o TDA é realmente mais frequente em homens, ou se é apenas subdiagnosticado em seus pares femininos (SILVA, 2003, p. 39).

O preço a ser pago, quando o diagnóstico de TDA não é feito na infância ou adolescência é bastante alto para uma mulher. Diferentemente dos homens, das mulheres se espera que sejam atentas, calmas, e dedicadas, organizadas e delicadas. Se não forem assim tão caprichosas e prendadas, sofrerão o peso do julgamento e da crítica. Aliás, antes de chegarem à fase adulta, já serão vítimas de constantes repreensões. Essa dificuldade em organizar-se e concentrar-se gera intensa ansiedade e depressão, não só pela condenação implícita e explícita de familiares, professores e colegas, mas também pelo próprio desconforto e prejuízo que essas características em si já carregam.

Durante a infância, a menina com TDA provavelmente será aquela que não chama muita atenção sobre si na sala de aula, já que em meninas as características mais comuns são

as do sintoma predominantemente desatento.

As meninas que apresentam esse quadro de sintomas sofrem com suas constantes distrações e desorganizações e tendem a apresentar depressão e ansiedade em nível muito maior e recorrente que em meninas da mesma idade sem TDA, ou mesmo em relação aos meninos com TDA. “Garotas com TDA costumam ser menos hiperativas (e menos impulsivas) do que os garotos portadores do distúrbio” (PHELAN, 2005, p. 24).

Quase sempre essas garotas se sentem sobrecarregadas e ansiosas com a demanda da vida escolar. Apresentam dificuldades em compreender suas tarefas e mesmo que estejam bravamente lutando para prestar atenção ao que o professor diz, suas mentes acabam por ficar vagueando em terras distantes. Sendo tão distraídas e muitas vezes imperceptíveis socialmente, acabam por sentir-se excluídas e podem ser erroneamente consideradas menos inteligentes do que são na verdade.

3 TDA: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES DIAGNÓSTICAS NA ESCOLA

Costuma-se afirmar que o principal instrumento médico, de um profissional habilitado que queira avaliar a possibilidade de uma criança ser TDA é pura e simplesmente a observação. Claro que, uma observação muito especial e criteriosa. No entanto, é necessário compreender que apenas um profissional da saúde mental, com a colaboração de uma equipe de outros profissionais, pode fechar o diagnóstico.

É fundamental esclarecer que como os sintomas do TDA apresentam-se mais visivelmente na escola, o profissional da educação assume o importante papel de colaborador no processo de avaliação do transtorno, pois a partir da estreita convivência com os alunos, esses profissionais podem realizar importantes observações sobre o seu comportamento e relações interpessoais, levantando hipóteses e encaminhando-os a profissionais habilitados que possam realizar um diagnóstico preciso.

Os profissionais da educação precisam também, estabelecer com seus alunos uma relação empática e por em prática, mesmo que seja difícil, em se tratando de alunos TDAs, sua capacidade de ouvir, refletir e demonstrar afetividade, confiança e respeito para que o aluno sintam-se bem acolhido e incluído no espaço da sala de aula e da escola.

Para que um profissional possa conhecer as principais características que

fundamentam o comportamento de uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção é importante que tenha o conhecimento de que existe atualmente um consenso na comunidade médica em se adotar o sistema americano de diagnóstico conhecido como: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais cuja sigla é DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) da Associação Norte Americana de Psiquiatria, em função de esta permitir o diagnóstico do TDA para crianças, adolescentes e adultos.

Destacaremos de acordo com o DSM-IV as principais características do TDA :
Sintomas de Desatenção - (a) Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras, (b) Com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, (c) Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra, (d) Com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais, não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções, (e) Com frequência tem dificuldades para organizar tarefas e atividades, (f) Com frequência evita, antipatiza ou reluta a se envolver em tarefas que frequência evita, antipatiza ou reluta a se envolver em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa), (g) Com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo: brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais), (h) É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa, (i) Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

Sintomas de Hiperatividade - Impulsividade: (a) Frequentemente agita as mãos ou pés e se remexe na cadeira, (b) Frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado, (c) Frequentemente corre em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação), (d) Frequentemente tem dificuldades para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer, (e) Está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”, (f) Frequentemente fala em demasia, (g) Frequentemente dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completas, (h) Com frequência tem dificuldades para aguardar sua vez, (i) Frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros.

É necessário destacar que seis ou mais desses sintomas precisam persistir no período de pelo menos seis meses.

De acordo com o DSM-IV o Transtorno de Defict de Atenção e Hiperatividade apresenta-se da seguinte forma: tipo combinado, predominantemente desatento e hiperativo-impulsivo.

O tipo combinado apresenta características de desatenção e hiperatividade-impulsividade, o tipo predominantemente desatento apresenta as características de desatenção e o tipo hiperativo-impulsivo apresenta as características de hiperatividade e impulsividade.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO TDA EM CRIANÇAS DO TIPO COMBINADO NA ESCOLA (TDA COM HIPERATIVIDADE)

A escola exige que a criança não só fique parada em determinados momentos, mas, também que se concentre em temas que ela geralmente considera desinteressante.

Por causa de sua dificuldade com regras e com o autocontrole, a criança com TDA Tipo Combinado é muitas vezes uma significativa força negativa na sala de aula. Ela vai sobressair entre as demais, e todas as outras crianças serão conscientes de quem ela é e quantos problemas causam.

Não é incomum crianças com Déficit de Atenção ser deixadas de fora de brincadeiras e festas de aniversário que normalmente envolve todos os alunos da classe.

Embora a criança TDA seja tão inteligente quanto seus colegas, seu desempenho será inexplicavelmente irregular, e será acusada com razão, de ficar sonhando acordada quando estiver distraída com algum estímulo interno ou externo ou ainda de andar de um lado para o outro fazendo barulho ou palhaçadas. “Crianças com TDA com frequência perturbam as atividades em sala de aula e, portanto, atrapalham a aprendizagem dos colegas” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 04).

Como se todos esses problemas não fossem suficientes, a criança hiperativa e impulsiva tem muita dificuldade em compartilhar e não presta muita atenção ao que as pessoas dizem ou querem fazer.

Quando as inevitáveis brigas e discussões acontecem, a criança com TDA sempre culpa os outros pelos problemas. O resultado de todas essas dificuldades sociais é que a criança hiperativa termina isolada por seus professores e colegas e muitas vezes é “forçada” a brincar sozinha.

Aos infortúnios da criança, acrescenta-se sua tendência de ficar super agitada em grupos e agir de maneira boba, fazendo barulhos e cutucando as pessoas. Já que as crianças com TDA são notoriamente insensíveis a insinuações verbais e não verbais, elas acabam não se dando conta do quanto parecem desagradáveis. Os adultos que tentam aconselhar a criança

a “se acalmar” nessas situações descubrem que as palavras acabam se tornando vãs.

3.2 CARACTERÍSTICAS DO TDA EM CRIANÇAS DO TIPO DESATENÇÃO NA ESCOLA (TDA SEM HIPERATIVIDADE FÍSICA).

A criança com TDA do Tipo Desatenção apresenta muito dos problemas que ocorrem com a do Tipo Combinado com exceção do comportamento destrutivo. Na maior parte das vezes, essas crianças são do sexo feminino. A menina pode ficar apagada, em silêncio, no fundo da sala de aula, sem que ninguém aparentemente a perceba. Se observada de perto, no entanto, é possível perceber que se trata de uma garotinha precisando de ajuda. Ela realmente não acompanha o que ocorre na sala de aula, mas sua desatenção pode facilmente passar despercebida porque a criança é educada, tenta ser cooperativa, faz pouco barulho e não causa problemas.

A hiper construção de pensamentos se expressa por uma produção excessiva de pensamentos. Pensamentos antecipatórios, ruminação de pensamentos sobre o passado, pensamentos sobre os problemas existenciais. A consequência desta hiperprodução de pensamentos é um desgaste de energia cerebral enorme (CURY, 2000, p. 162).

Muitas vezes, as crianças com TDA do Tipo Desatenção são vistas simplesmente como lentas no aprendizado, a despeito do fato de a maioria ter inteligência média ou acima da média. Seus esquecimentos e sua desorganização, no entanto, são vistos como sinais de incapacidade intelectual limitada e não como sinais de TDA. A presença de uma dificuldade ou quadro de ansiedade pode agravar ainda mais essa impressão errônea.

Por causa de sua natureza silenciosa e gentil, todavia, nas primeiras séries do ensino fundamental elas muitas vezes deixam de ser identificadas como crianças que necessitam de diagnóstico e tratamento.

Na escola as crianças do Tipo Desatenção não deixam uma má impressão em outras crianças. Com frequência, são ignoradas e portanto excluídas. Em vez de serem controladoras e agressivas elas se contêm e ficam à margem das atividades, participam apenas se forem convidadas. São tolerantes, boas ouvintes, colegas de brincadeiras, e muitas vezes deixam os

colegas conduzirem o jogo, ao contrário de seus colegas do Tipo Combinado.

Detectar qualquer problema o mais cedo possível no que se refere à saúde física e/ou mental de qualquer indivíduo é sempre preferível, seja o problema qual for. No caso do TDA essa detecção seria fundamental já que as crianças mais novas são ainda bastante maleáveis. Caso seu TDA seja percebido na pré-escola e tratado de maneira correta, essas crianças têm uma boa chance de se desenvolver de forma bastante normal e de evitar importantes problemas de autoestima, já que o transtorno quando não diagnosticado rende-lhes o rótulo de más e desagradáveis.

3.3 UMA VEZ QUE O DIAGNÓSTICO É FEITO

No momento em que de fato a criança é diagnosticada com TDA por profissionais habilitados, os pais podem já estar envolvidos ativamente com seus professores e demais profissionais da escola, já que esses profissionais podem assumir um papel preponderante no que se refere à avaliação de crianças com TDA.

Feito o diagnóstico é necessário informar a escola, principalmente se esta já havia levantado anteriormente hipóteses diagnósticas sobre o transtorno com relação à criança. Se um teste de medicação for recomendado, as informações cedidas pelos professores são quase sempre cruciais para determinar a medicação apropriada e sua dosagem ideal.

É aconselhável que os pais forneçam à escola um parecer médico da criança no qual conste que o diagnóstico do TDA foi feito. É bom entregar esse relatório ao coordenador pedagógico com um pedido para que ele seja compartilhado com os profissionais pertinentes, especialmente com os professores da criança, psicopedagogo, orientador educacional e demais profissionais especializados que atuem na instituição escolar, para que possam de forma colaborativa oferecer serviços de apoio ao aluno.

Phelan (2005) comenta que o pessoal de apoio da escola pode estar capacitado para oferecer ajuda das seguintes maneiras: Propiciando aos pais informações sobre técnicas de administração do comportamento da criança em casa, implantando programas de gerenciamento que sejam eficazes as crianças em sala de aula, trabalhando diretamente com a criança para melhorar suas habilidades educacionais, sociais e seu relacionamento com os colegas, oferecendo aconselhamento para a criança que está com baixa auto-estima.

Entendemos que hoje há mais educadores sensíveis às necessidades da criança com

TDA do que há alguns anos e que importantes conquistas têm sido realizadas devido à parceria casa/escola. Por isso, se entendemos os alunos TDAs como caracteristicamente mais energéticos, entusiasmados e criativos precisaremos perceber e não perder de vista os muitos talentos que essas crianças têm. Nessa perspectiva, ajudá-los a descobrir esses novos talentos é nosso grande desafio.

4 TDA: INTERVEÇÃO NA ESCOLA

Nos últimos anos, ocorreram muitos fatores positivos que aumentaram as chances de sucesso na escola para as crianças com TDA, dando a seus pais a chance de atuarem como parceiros ativos dos profissionais da instituição para tomar decisões conjuntas, relativas ao programa escolar a ser estabelecido para essas crianças. Dentre esses fatores Graczyk (2005) destaca os seguintes: Mais professores estão cientes do que é o TDA e das necessidades das crianças que apresentam o transtorno, há maior conscientização entre os educadores de que é necessário desenvolver uma parceria eficaz casa/escola para garantir que os alunos sejam bem-sucedidos na escola, uma vasta quantidade de informações em relação ao TDA já está disponível na internet.

Estatísticas mostram que deve haver aproximadamente uma criança com TDA em cada sala de aula com 20 a 25 crianças. A concentração de crianças com TDA na mesma sala de aula pode transformar o ano escolar em um pesadelo e mesmo quando há apenas uma criança com TDA na classe, a probabilidade é a de que essa criança tome uma quantidade desproporcional do tempo e dos esforços do professor, especialmente se ela for do tipo combinado.

O que propomos para a reflexão no entanto, é entender que o tempo e os esforços necessários para gerenciar o TDA podem ser administráveis e possíveis, podendo proporcionar a criança a orientação necessária e o apoio devido para que se sinta incluída no processo de ensinoaprendizagem.

Destacaremos alguns princípios gerais que Russel Barkley (1998) propôs e que podem ser aplicados à administração de comportamentos TDA difíceis. Muitos deles aplicam-se a educação doméstica, bem como ao ensino escolar.

Feedback imediato: As crianças com TDA aprendem melhor com o feedback que vem rapidamente. Elogie o comportamento positivo e repreenda ou estabeleça conseqüências

para o comportamento problemático o mais rápido possível. Ou seja, apenas alguns segundos depois, se possível, não horas ou minutos depois.

Feedback freqüente: Para permanecerem concentradas na tarefa, as crianças com TDA precisam receber lembretes amigáveis ou outros tipos de mensagens úteis com maior freqüência por parte dos adultos. O TDA envolve o problema de manter a motivação, especialmente quando o feedback e o reforço são esparsos e a criança vê a tarefa como tediosa.

Incentivos antes das punições: O comportamento irritante das crianças com TDA leva naturalmente a repreensões e punições por parte dos adultos. Os reforços positivos, as recompensas e os elogios, infelizmente, não surgem de forma tão natural. As conseqüências positivas, no entanto, devem ser usadas primeiro e com maior freqüência do que punições ou repreensões. Ações falam mais alto do que palavras. Os resmungos, os sermões e ficar implorando são coisas que não funcionam muito bem, especialmente em longo prazo.

Lembrar a criança qual é o plano: Ajudar a criança com TDA há estruturar seu tempo é algo que pode ser facilitado com a rotina. Instruções verbais a respeito de qual é a programação antes de começar uma atividade também são úteis. Pode ser necessário ainda fazer lembretes amigáveis durante a atividade. Esses lembretes podem assumir a forma de um elogio para a criança sentada perto dela por estarem ambas envolvidas na mesma tarefa.

Phelan (2005) traz algumas sugestões que também podem ser úteis ao professor quanto ao estímulo para um melhor desempenho escolar de alunos com TDA.

Limpar a área de trabalho: Ajudar a criança a limpar sua carteira, isso é, a retirar todos os materiais que não fazem parte da tarefa do momento.

Dividir a tarefa em unidades pequenas e administráveis: Algumas crianças, por exemplo, saem-se melhor quando começam a trabalhar com a folha de tarefas dobrada ao meio, de modo que não possam ver o conjunto da atividade. Agendar datas de entrega diferentes para algumas etapas da atividade também podem ser uma idéia muito útil.

Dar orientações: Ao dar instruções para uma tarefa, é importante estabelecer um contato visual com a criança TDA antes de começar. Chamar a criança pelo nome pode ser necessário para que ela não se distraia. Resumir as instruções o máximo possível é fundamental. O uso de múltiplos estímulos como, por exemplo, recursos visuais e auditivos podem auxiliar na apresentação de uma matéria.

Executar a tarefa: Checagens freqüentes para ter certeza de que a tarefa está sendo feita também costumam se úteis. É verdade que existem várias outras crianças numa sala de aula cujo trabalho precisa ser verificado, mas as com Déficit da Atenção são aquelas que mais

costumam se distrair. As crianças com TDA obtêm melhores resultados se forem usados freqüentes reforços verbais ou físicos. Isso também ocorre com as outras, mas as que têm Déficit de Atenção perdem o rumo mais rapidamente quando não há reforço disponível.

CONSIDERAÇÕES

A criança com TDA é muitas vezes vista como uma significativa força negativa na sala de aula, por isso é fundamental esclarecer que como os sintomas do TDA apresentam-se mais visivelmente na escola os educadores, ao perceber essa problemática, devem preocupar-se em encontrar condições apropriadas para o desenvolvimento de suas crianças. Valores como solidariedade, direitos iguais e atitudes politicamente corretas não indispensáveis, mas não são suficientes para a implantação da inclusão que conseqüentemente pressupõe integração. A pessoa que sofre exclusão possui uma autoimagem desarticulada, autoestima baixa, e acaba desorganizando-se externamente por estar desestruturado internamente. O estudante que se sente excluído necessita ser visto de acordo com suas possibilidades, necessita de uma equipe estruturada para ajudá-lo no desenvolvimento das questões cognitivas e também, sócio-afetivas. É um sujeito que precisa que o professor o aceite como seu aluno e não o rotule por suas dificuldades.

A integração da criança TDA na escola só acontecerá quando cuidarmos de pensar em cada candidato à inclusão. O sujeito para o qual pensamos a inclusão é aquele que possui dificuldade de interação e se sente ameaçado por um determinado grupo.

A criança com Déficit de Atenção tem dificuldade de interação e não consegue estabelecer sua autonomia no processo de aprendizagem, apresentando uma discrepância entre corpo, pensamento e emoção.

Para que a inclusão da criança TDA seja efetuada é importante haver maturidade do profissional na busca de um trabalho contínuo, de uma vivência para a construção do conhecimento, com capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração das possibilidades de insucessos. Os professores e a equipe de apoio pedagógico da escola, devem conhecer a maneira como o aluno aprende para ensiná-lo. Assim, é necessário que haja uma atitude ética desses profissionais, proporcionando o compromisso com o ensinoaprendizagem e com a formação permanente dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. *Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade*. São Paulo: Artmed, 2002.

CHAMAT, Leila Sara José. *Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico*. São Paulo: Vetor, 2004.

DUPEAUL, George J. STONER, Gary. *TDAH nas Escolas*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

NUNES, Terezinha. *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PHELAN, Thomas W. *TDA/TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Sintomas Diagnósticos e Tratamento*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas distraídas, Impulsivas e Hiperativas*. São Paulo: Gente, 2003.

AUTORIDADE E LIBERDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA PAULO FREIRE E O CONCEITO DE AUTONOMIA

Sandro de Castro Pitano*
Gomercindo Ghiggi**

Resumo:

Resultado de pesquisa em Filosofia da Educação, este artigo desenvolve uma reflexão crítica em torno das relações entre autoridade e liberdade na escola, tendo como foco o pensamento de Paulo Freire. O conceito de autonomia é considerado como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas, por tratar-se de um processo dialético de construção da subjetividade individual, dependente das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivido. A investigação consistiu em um momento teórico e outro prático, necessariamente aproximados ao longo das reflexões. No primeiro, tratou de identificar, por meio de uma análise de conjunto das obras de Freire, as dimensões e o significado da relação entre autoridade e liberdade no processo educativo. O estudo complementar de teóricos que o influenciaram, tais como Makarenko e Kant, mostrou-se fundamental. Por fim, no âmbito empírico, analisamos relatos de experiências realizados por professoras em formação, dedicando especial ênfase às contradições em torno da compreensão de autoridade percebidas em suas falas.

Palavras-chave: Autoridade. Liberdade. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Para construir uma reflexão em torno da autoridade e da liberdade a partir de Freire, a dimensão da autonomia é uma discussão que se impõe, pois esta parece ser a meta freireana no processo educativo. Na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – Brasil, spitano@bol.com.br.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – Brasil, gghiggi@terra.com.br.

Consiste no amadurecimento dos *seres para si*, que, como autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada (FREIRE, 1997, p. 121). Freire assevera que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121). Tais experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitosos *do outro*, no interior das salas de aula,

Embora não seja nosso objetivo identificar as fontes do conceito de autoridade no pensamento freireano, destacamos as reflexões que o mesmo desenvolve a partir dos escritos de Makarenko, principalmente na obra “*Conferências Sobre Educação Infantil*” (1957). O momento em que Freire leu as “Conferências” é relevante para a estruturação das suas teses em torno de conceitos como o de autoridade. Através da análise dos muitos apontamentos ao longo da obra, percebe-se que Freire estava em meio a um conjunto de reflexões, enriquecidas pela aproximação entre teoria (leituras) e prática (atuação no SESI). Mesmo constando na sua biblioteca, o “Poema Pedagógico”, em três volumes, é nas “conferências” que estão demonstrados detalhes acerca da aproximação teórica entre os autores. Na obra de Makarenko, o seguinte trecho foi especialmente apreciado por Freire: “una autoridad estructurada sobre bases falsas sirve solamente por poco tiempo, se extingue pronto; no queda ni autoridad ni obediência” (p. 35). A esta afirmação, o brasileiro comenta no rodapé da mesma página: “Não há nesses casos propriamente obediência, mas submissão, acomodação, passividade. Obediência é um conceito dinâmico. Implica no desenvolvimento no educando de sua capacidade crítica, a partir de que ele adere aos princípios e à autoridade”.

Com Freire, frisamos como ponto de partida as relações político-pedagógicas que ocorrem particularmente na escola. Nesta há, não poucas vezes, um processo de ensino-aprendizagem que forma as pessoas para o individualismo, levando educando, educanda, educador e educadora àquilo que se denomina de anomia ou mantendo-as/os em estado heterônimo.

Analisando “relato de experiências” realizado por professoras em formação, algumas constatações nos parecem preocupantes. Elas afirmam que superam o autoritarismo e que a autonomia dos estudantes vai sendo firmada na medida em que refletem a própria prática à luz de teorias e experiências que trocam e realizam durante as atividades do curso que freqüentam. Mas, com que conceito de autonomia trabalham essas professoras? A construção do conhecimento a partir da experiência da criança e a solução dos problemas que surgem neste processo, pela própria criança, serão elementos suficientes para que possamos afirmar

que estamos construindo a autonomia, tendo presente a necessária referência de sociedade injusta e desigual na qual estas mesmas crianças vivem? Será que em muitas escolas não estamos trabalhando na direção do conceito de autonomia que, hoje, interessa sobremaneira ao modelo produtivo e consumidor? Autonomia, criatividade, auto-crítica etc, conforme as exigências dos novos pressupostos do mundo da produção e do consumo: serão tais concepções garantidoras de consciência crítica⁵¹ e independência em relação aos modelos culturais postos hegemonicamente hoje⁵²?

A nova LDB e o Plano Nacional de Educação estão propondo que o aluno ingresse na escola aos seis anos, que o ensino fundamental aumente de oito para nove anos e que o educando tenha uma jornada cada vez maior na escola, passando das atuais quatro horas (quando isso acontece) para sete horas diárias. Na perspectiva do modelo hegemônico parece importante que isto ocorra na medida em que o aumento da escolaridade favorecerá uma qualificação mais sólida para o processo de produção econômica que os novos tempos demandam. A realização de atividades complementares às aulas, na escola, com colegas e com assessoria de pessoal especializado, da mesma forma, como gestores afirmam, garantirá padrão de qualidade, capaz de colocar a criança em condições de igualdade nas diversas relações sociais em que se coloca? Assim, a criança *orientada* poderia, mais autonomamente e com mais qualidade, desempenhar a sua situação de indivíduo em formação. Mas será isto suficiente à formação para a autonomia consciente, crítica, que habilite pessoas a interferirem nos destinos da história a ser construída, a qual, para o modelo hegemônico, já está determinada?

A concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à *independência cooperativa* que os sujeitos envolvidos, “problematizados pela autoridade legítima”, são capazes de realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis. A relação pedagógico-política que se trava entre os sujeitos envolvidos num determinado processo de ensino-aprendizagem é mediada por “jogos de poder”. É nestas relações que se constituem ou não as condições de possibilidade para a instauração da liberdade. Por isso é que a autoridade

⁵¹ Falamos de consciência crítica no âmbito da ação consciente e coletiva, ou seja, a consciência do “dever pessoal cumprido” é uma dimensão – ao estilo do imperativo moral kantiano, ou seja, é necessário que eu faça tudo aquilo e tão somente o que eu admito que outros também o façam – fundamental, indispensável, mas não suficiente. Adotar uma criança abandonada é importante, mas não suficiente para que a organização que excluiu a criança adotada e outras tantas possa ser mudada. Isso porque adiante outras crianças serão excluídas, como parte constitutiva do modelo de organização da vida das pessoas que está sendo adotado.

⁵² Lembramos, aqui, a obra de Bourdieu *Sobre a televisão* e o texto *Sobre a semicultura* de Adorno, obras citadas nas Referências.

em Freire é “uma presença formadora”, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca desperta da liberdade.

2 BUSCANDO AS RAÍZES DA AUTONOMIA E SUA RELAÇÃO COM AUTORIDADE E LIBERDADE

Originalmente, o termo autonomia - autós - significa *por si próprio ou de si mesmo*. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta.

Tendo por base a tradição filosófica, *autonomia tem* sua origem fortemente marcada por Kant, o qual procurou designar a independência da vontade em relação a todo o desejo ou objeto de desejo e a capacidade dessa mesma vontade do indivíduo para determinar-se, sempre em conformidade com uma lei própria, a da razão. Kant contrapõe a *autonomia* à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Da mesma forma, os ideais morais de felicidade ou de perfeição supõem a heteronomia da vontade, supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua e própria. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como razão prática) é a liberdade no sentido positivo. A lei moral não exprime nada mais do que a *autonomia* da razão prática, isto é, da liberdade. Do exposto decorre que, em face dessa capacidade para a autonomia, todo ser humano (racional, ou seja, capaz de fazer uso de sua capacidade de independência através da razão) deve considerar-se autor ou fundador de uma legislação universal. Tal permaneceu o conceito clássico da *autonomia*. Mais genericamente, fala-se hoje, por exemplo, de um ‘princípio autônomo’ no sentido de um pressuposto que tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação (KANT, 1996).

Kant desenvolve as suas reflexões pedagógicas tendo presente o constructo filosófico acima anunciado, buscando atender às exigências da constituição do “imperativo moral” que recai sobre o indivíduo, cuja observância garante a esse mesmo indivíduo autonomia.

A questão central em Kant parece ser a seguinte: para além de relações pedagógicas na atividade formativa ou no processo formativo que se dá entre educador e educando, há o

problema do mundo que depende do homem para ser construído. A educação, assim, deve dar-se em plena sintonia com a realidade imediatamente vivida para que o homem possa transformá-la.

Há uma fantástica aproximação, a partir de perspectivas epistemológicas e sociais diferentes, entre a reflexão kantiana e a afirmação de Freire. Destacamos um elemento que tem sido objeto de muitas dúvidas e questionamentos feitos por professoras e professores que temos visitado, buscando interlocuções em torno da relação entre autoridade e liberdade: é possível garantir liberdade, tanto ao educando quanto ao educador, diante do exercício da autoridade por parte de alguém? As diferenças político-antropológico-pedagógicas entre Freire e Kant - “social” e “individual” - não impedem aproximações entre estes pensadores, em especial no que diz respeito à constituição das condições de liberdade pelo ser humano.

Kant foi aqui retomado porque a sua reflexão, pensamos, é provocativa e influenciadora das produções seguintes sobre moral, autonomia etc. Mas a discussão que propomos neste texto inverte o ponto de partida kantiano e a reflexão é elaborada a partir das condições de possibilidade dos humanos, isto é, face o mundo da não liberdade, da autoridade autoritária e, não raras vezes, da heteronomia - ou, até, da anomia.

Paulo Freire, por sua vez, não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia*, a priori, anterior ao que a experiência refletida torna possível. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa”, conforme reflexão exposta em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e outros escritos. Mais ainda: Freire intitula *Pedagogia da Autonomia* a uma de suas últimas e principais obras refletindo exaustivamente temas como *autoridade*, *liberdade*, *competência*, *ética* etc. O que leva Freire a apresentar, assim, a sua reflexão sobre *autonomia*? É, pensamos, a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade.

O fim da opressão do ser humano e a conseqüente libertação e inserção em processos sociais de construção da vida, em especial o respeito à dimensão humana do educando, conforme Freire, passam pela construção da *autonomia* do mesmo. Para tanto há que se criticar (no sentido original de “pôr em crise”) permanentemente “à malvadez neoliberal, ao cinismo da ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1997, p. 15). Talvez possamos pensar que, ultrapassado o período de “morte” violenta e física, pela força repressiva e pela tortura físico-formal, hoje milhões de pessoas pelo mundo afora, não diferente do que ocorre no Brasil, são diariamente “torturados” face às incertezas do futuro, não apenas na dimensão existencial, mas, especialmente em relação às incertezas e inutilidades diante do mundo do trabalho. Pois, de outra forma, não se justifica a preocupação

com *autonomia*, porque a história já está definida ou pré-determinada.

A construção de referenciais para pensar a *autonomia* depende, também, do reconhecimento de que somos condicionados, mas não determinados. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história. O que ocorre, segundo Freire, é que a “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (1997, p. 21). Ou seja, diante de tal assertiva, como pensar a construção da autonomia? Não há o menor sentido pensar em formação crítica e autônoma se a história já está dada, definida, ou se é feita apenas por alguns iluminados. E isso interfere no cotidiano da formação das pessoas e, em especial, dos educandos e dos educadores na escola.

A autonomia realiza-se historicamente, no saber-se limitado, programado ou inacabado mas esperançoso que todo o homem e toda a mulher possa assumir a sua história, ou seja: “Nós somos seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados sobretudo para aprender... É precisamente porque nos tornamos capazes de inventar nossa existência...” (FREIRE, 1997, p. 126). E Freire continua: “Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados”. É quando “se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia” (FREIRE, 1995, p. 75).

O respeito devido à *autonomia* de ser do educando, segundo Freire, é um dos saberes necessários à prática educativa, dimensão essa inteiramente antropológica, pois não é possível pensá-la sem admitir a *inconclusão do ser que se sabe inconcluso*. Defendendo a presença da autoridade legítima do professor e da professora, Freire afirma que é essa consciência de inacabados...

[...] que nos faz seres éticos. O respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a

liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1997, p. 66-7).

É com esta longa afirmação que é possível destacar em Freire a reflexão sobre “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando” (1997, p. 65), onde o que aparece em destaque é a coerência que é exigida de quem busca e defende a *autonomia* do outro, do educando. “Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre” (1997, p. 69).

Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua *autonomia* e a sua identidade no processo, Freire aponta uma exigência de *realização* e não de *negação* deste conhecimento, o que demanda reflexões críticas permanentes sobre a prática educativa. A avaliação permanente do processo, para o autor, é fundamental.

Freire não separa a reflexão sobre *autonomia*, identidade e dignidade do educando. Esta reflexão conjunta exige um grande esforço do educador no sentido de diminuir, cada vez mais, a distância entre o que é dito e o que é feito.

3 AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: DISCUTINDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciar esta reflexão apontávamos para a indispensável relação entre autoridade e *autonomia*, ou seja, a autoridade legítima, conforme Freire, que possibilita a instalação de condições para a construção da *autonomia* séria, competente, comprometida etc. A autoridade, neste sentido, tem a indispensável presença na formação dos educandos para a autonomia. É o que Freire (1997, p. 78) afirma na citação abaixo, aqui retomada na perspectiva da construção da autonomia:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha

presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.

A autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana. Mas pode, essa mesma autoridade, conforme defende Freire, ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma mas comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos.

A *autonomia* é construída, em relação à formação escolarizada, frente a capacidade que o educador tem de atuar com segurança, com competência profissional e com generosidade. Esse é o pressuposto para o exercício da autoridade libertadora ou a serviço da formação para a liberdade. O fundamental é perceber que,

se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vai construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a sua *autonomia*, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua *autonomia* que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...]. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua *autonomia* (FREIRE, 1997, p. 105).

Partindo da tese de que a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, é que Freire (1997, p. 118) defende a possibilidade da construção da *autonomia*. Autonomia essa que, além de histórica, constrói-se na criatividade e na tensa relação entre liberdade e autoridade. Para Freire,

essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse,

depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender (FREIRE & SHOR, 1996, p. 31).

Freire continua: “... corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela” (FREIRE, 1994, p. 23). A indispensável liberdade “é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1982, p. 35).

Ou seja, é decidindo, com os outros, que se aprende a decidir, por exemplo, num mundo repleto de “autoritarismos e licenciosidades”. A minha liberdade, a liberdade de cada um (*autonomia*) cresce no confronto com outras liberdades, com outras opções etc, com as diferenças, em cuja história de “perversão social e de exclusão” exige que se construa elos de encontros na busca desperta e utópica de relações sociais dignas para todos. É o que Freire reflete diante da relação entre pais e filhos:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua *autonomia*. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A *autonomia* vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria *autonomia*. Ninguém é sujeito da *autonomia* de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 1997, p. 120).

A humildade que permite que, sabendo dos limites, põe-se a caminha do ser mais. A coragem que, sabendo dos limites, tem claro o que quer e, então, avança no possível. Que sabe que nunca “está pronto”, que não se contenta com o que faz e que busca sempre avançar, analisando sempre as condições que existem como ponto de partida.

Portanto, liberdade, autoridade e *autonomia* são construções inseparáveis em Freire, o que garante um processo, em nível de escola, por exemplo, não descolado do mundo da vida e, por isso, comprometido com a construção de uma história mais solidária e mais humana,

como um ato também solidário de intervenção no mundo.

Freire é, sobretudo, extremamente exigente com a coerência pedagógica, ética, humana, social dos educadores:

Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita e de esquerda. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando (FREIRE, 1997, p. 123).

Ele é intransigente na luta apaixonada pela formação autônoma das pessoas, formação esta que “aposta no ser humano” e que não se dá separada de outras lutas.

Outro caminho, não descolado do que até aqui buscamos trilhar, para construir ou reconstruir a reflexão sobre autonomia em Freire é a relação que esta categoria tem com “conscientização, com construção ou formação da consciência, com a formação do espírito crítico etc e a busca desperta, pela curiosidade, da compreensão do mundo”. Assim, coloca-se Freire diante da questão:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga abrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do ‘senso comum’ (FREIRE, 1991, p. 113).

É possível defender a tese de que o diálogo em Freire é a condição indispensável de formação para a autonomia:

Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (Freire, in FREIRE & SHOR, 1996, p. 127).

Os seres humanos vivem permanentemente em tensão entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A dimensão física do humano, reino de necessidades, não está posta, como em algumas teorias clássicas ou pós-modernas, independentemente da liberdade. Mas o ser humano, mesmo que se admita ser fundamentalmente sujeito de sua própria história, é condicionado em sua situação de liberdade pelas circunstâncias em que vive. A moral, então, que é uma dimensão do social do qual os humanos participam, regula as ações dos indivíduos. Assim, a busca da autonomia está, em Freire, diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização tanto da necessidade quanto da liberdade, dimensões, respectivamente, histórica e ontológica, constituidoras do humano. Mais ainda: o humano, em Freire, não é um ser pré-existente ou desde sempre constituído, mas constrói-se na medida mesma da construção histórico-social que ele vai realizando. A construção histórica de que o humano é capaz interfere na formação de si, na transformação dos objetos com os quais interage e, da mesma forma, age sobre os outros. Assim, o ponto de partida para a construção da autonomia do ser humano e do educando em particular são os próprios sujeitos envolvidos: o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si, da história, dos outros etc. Freire acentua, neste particular, a dimensão política e a formação da subjetividade através das reflexões sobre consciência e conscientização. Quando os/as professores/as escrevem os seus relatórios, as suas dúvidas, as suas práticas, os seus memoriais, em torno dos quais, felizmente hoje muitas salas de aula constituem-se, descobrem-se como subjetividades, cujas identidades não estão constituídas. Esse jogo de descobrir-se – gente que pensa e age - ao recompor a sua trajetória, faz parte desse jogo de descobrir-se e afirmar educador/a, não por acaso, mas desenvolvendo a dimensão docente que cada um/a traz consigo.

E é nesse contexto que se coloca a compreensão da condição de possibilidade para a construção da autonomia e, conseqüentemente, da relação entre liberdade e autoridade interferidora na formação moral do humano, claramente está presente em Freire. Mais: a autoridade é positivamente posta como condição de possibilidade para a autonomia e para a liberdade. Autoridade esta que supera tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. Há em Freire uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável diante de um mundo que precisa ser construído com referências éticas universais, ou, de outra forma, válidas para todos os humanos.

Freire, assim, fala da autonomia pela via da conscientização. Na relação de aprendizagem, pensamos, o autor não descarta, na perspectiva da formação para a autonomia, dimensões como educando ativo, mediação pelo diálogo, mudança das atividades

relacionadas com o conteúdo que tenha como ponto de partida a própria realidade cultural do educando etc. Em particular, o diálogo, sendo uma exigência existencial, é uma relação de criação que educador, educadora, educando e educanda produzem. Educando, na criação dialógica, encontra-se a *caminho da formação* para a autonomia. É, o diálogo, a condição de possibilidade para a problematização do senso comum, das ingenuidades, tanto do educando quanto do educador, cuja superação permitem-lhe situar-se no mundo de forma autônoma, mas com os outros.

É possível e fundamental⁵³ demonstrar que Freire tem um projeto político-pedagógico a partir do qual entende que deve se dar a ação e a reflexão do educador. A práxis pedagógica a que se refere Freire envolve o mundo das relações mais amplas nas quais educador e educando atuam. Mas para captar essa dimensão não há outra saída senão entrar em sintonia com essa história que acontece cotidianamente. Mas é imprescindível a ação político-pedagógica de alguém para que, nestas relações sociais amplas, os sujeitos possam atuar de maneira crítica, criativa, independente, autônoma, mas sempre solidária. Portanto, as ações de intervenção social a favor da cidadania autônoma dependem de *formação*, não apenas de formação escolar.

A questão é que o ponto de partida é extremamente exigente e complexo, ou seja, a situação sócio-econômica em que vivemos é das mais desumanas. Mas esta é a referência a partir da qual deve-se iniciar o processo de ação com os sujeitos com os quais buscamos eticamente atuar como educadores.

Parece que Paulo Freire busca, no mundo da vida e das experiências de sofrimento e de construção solidária de produção da vida, referências para suas análises político-pedagógicas, fundamentos para a defesa tanto da importância da escola para a construção de alternativas de sobrevivência ética quanto da constituição da autoridade do professor a favor da autonomia dos educandos.

A importância da atuação coletiva, do encontro com os outros para atuar na construção de relações mais humanas, é fundamental para Freire e para seu conceito de autonomia. É *o encontro*, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida

⁵³ Particularmente neste momento da sociedade brasileira e, em particular, da escola, ou seja, necessário se faz que se demonstre, pela prática refletida, que nem todas as pessoas deste País aceitam a teoria do inevitável, do fim da história, como o havia anunciado Fukuyama, o que equivaleria ao pleno funcionamento da lei de mercado. O mesmo Fukuyama já está revisando sua tese – “o fundo do problema é que a liberdade de mercado não é aquilo que pareceu ser... em muitos casos é justificável a intervenção do Estado”. Será que os formadores de opinião no Brasil, que haviam se entusiasmado com as tese de Fukuyama, terão a mesma sensibilidade e a mesma “honestidade científica” do autor citado? Por isso, é fundamental, ao mesmo tempo, que as pessoas que pensam desde a contracultura, mostrem que são capazes de criticar, propor e implementar projetos alternativos com qualidade, ética e competência.

digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando as pessoas forem capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de construção do conhecimento e de luta por vida melhor é realizado em *comunhão com o outro, através do diálogo, relação em que os sujeitos envolvidos são autônomos, mas em permanente relação uns com os outros.*

Também os conceitos de tomada de consciência e conscientização em Freire são caminhos que possibilitam pensar a dimensão da autonomia. Há um processo descrito em Freire para que o humano alcance o estágio da conscientização e, pensamos, conseqüentemente, da autonomia. É como que uma possibilidade de poder transitar por diferentes estágios para que se chegue a um momento de consciência interferidora e autônoma no mundo. Isto é, estágio em que o humano faz história, cria cultura de forma crítica e consciente (FREIRE, 1980).

A consciência do inacabamento em Freire é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia. Isso porque tal dimensão permite ao humano inserir-se num processo de “fazer e refazer” a história. Processo, este, desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária “tomada de atitude” diante do mundo em que ele se insere. E isto só é possível na dimensão da autonomia que torna o sujeito capaz de, sabendo-se incompleto, inacabado, possa agir teórica e praticamente. Ou, conforme afirmação de Chomsky, discutindo a necessidade da autoridade paterna no desenvolvimento da criança: “... crescer significa ampliar a autonomia e o autocontrole, expandir a faixa de opções legítimas, assim como a capacidade de exercê-las” (1997, p. 132).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CHOMSKY, Noam. *Segredos, Mentiras e Democracia*. Brasília: Editora UnB, 1997.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. *Crítica da Razão Prática*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

MAKARENKO, Anton S. *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1957.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio, ou, Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ERICKSON, Glenn Walter; FOSSA, John A. *Número e razão: os fundamentos matemáticos da metafísica platônica*. Natal: EDUFRN, 2005. 152 p.

Jorge dos Santos Lima*

As possibilidades de se interpretar o texto de Platão invadem nosso modo de pensar e nos remete a um momento filosófico em que a totalidade de sentimentos que nos arrebatam impõe profunda reflexão. Esse escrito *Número e Razão: os fundamentos matemáticos da metafísica platônica* nos lança no mundo de perspectivas filosóficas, lançamento este que é próprio do texto filosófico. Assim, Erickson e Fossa reúnem oito dos seus escritos já publicados separadamente e que analisam as simetrias entre metafísica ou ontologia e matemática em Platão. Portanto, procuramos aqui expor de maneira resumida as principais idéias orientadoras que envolvem cada capítulo em conjunto com a idéia orientadora que os transpassa com o objetivo de apreender seu sentido mais amplo.

No primeiro capítulo - *Os sólidos regulares na antiguidade* - publicado anteriormente em *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Erickson e Fossa pretendem explicar porque Platão relaciona “os sólidos regulares com os corpos primordiais presentes no *Timaeus*” (p. 27). Há, então, uma implícita problemática: Como ocorre o isomorfismo entre os corpos primordiais – fogo, ar, água e terra – e os sólidos regulares? Assim, trabalha-se com a hipótese de que as propriedades dos sólidos regulares explicariam as propriedades dos corpos primordiais.

Para Erickson e Fossa, a teoria que liga as propriedades dos sólidos regulares com as propriedades dos corpos fogo, ar, água e terra, além de fazer parte de um projeto que visualiza uma estrutura matemática nos fenômenos do mundo, fundamenta até a Idade Média a teoria física, biológica, médica e psicológica. Essa fundamentação é demonstrada por uma tabela (p.12) que expõe como são as ligações dos sólidos com os corpos e com as outras relações interdisciplinares.

Após a ênfase dada a expansão e influência histórica que ocorrem a partir do isomorfismo entre corpos e sólidos, os autores problematizam quais relações possíveis existem entre a teoria pitagórica e a platônica.

* Doutorando e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Brasil, prof.jorge@ufrnet.br.

Sobre Pitágoras destaca-se quatro itens: primeiro, seus estudos se encaixam entre os físicos jônicos uma vez que o número, para ele, “é um objeto concreto e sensível e não um objeto abstrato” (p.13); segundo, o universo pitagórico não é só número, “mas número e harmonia”; terceiro, Pitágoras, ao expor a necessidade que a alma tem de se libertar do corpo, funda “uma irmandade com conhecimentos esotéricos e exotéricos” (p.13); e quarto, os pitagóricos, ao venerar a *tetractys* formada pelos números {1, 2, 3 e 4}, definem os elementos necessários a construção do universo, esses são: o 1 como o ponto, o 2 como a reta, o 3 como a superfície e o 4 como o sólido.

Sempre segundo Erickson e Fossa, vemos que a teoria pitagórica não para em Pitágoras, mas se desenvolve no curso histórico em formas de gerações. A primeira geração é com Pitágoras que desenvolve a aritmética dos números racionais, mas cabe aos pitagóricos da segunda geração as descobertas dos números irracionais. Essa descoberta gera uma crise no pitagorismo que trabalha apenas com números racionais, ou seja, com grandezas expressas unicamente como razão de dois números naturais. Consequentemente, surge as grandezas discretas e contínuas e, desse modo, prova-se a incomensurabilidade. Como a aritmética só abrange grandezas discretas, recorre-se a geometria para as grandezas contínuas. Logo, tanto as grandezas discretas e contínuas são geometrizadas. (p.14)

Para resolver as crises que se instalaram com as limitações da aritmética, emerge a terceira geração pitagórica e Platão é o seu principal representante. Platão, em conjunto com os matemáticos de sua Academia a exemplo de Eudoxus, resolve pesquisar a origem e as possibilidades da irracionalidade, assim, escolhe investigar o isomorfismo entre corpos primordiais e sólidos regulares.

Erickson e Fossa, nesse capítulo, apresentam um estudo detalhado sobre dois aspectos dos sólidos regulares: (1) suas propriedades fenomenológicas nas correlações com corpos primitivos e (2) suas propriedades matemáticas também nas correlações com os mesmo corpos primitivos. Dessa forma, especula-se que essas duas diferentes propriedades estão expostas apenas indiretamente na obra *Timeu* de Platão.

Mesmo tratando de forma alegórica ou indireta sobre os dois aspectos dos sólidos regulares citados acima, o *Timeu* é analisado por Erickson e Fossa como uma obra platônica que reúne a racionalidade (a Razão, os racionais) e irracionalidade (a Necessidade, os irracionais) agindo numa cooperação mútua (os Reais) para a construção do universo (p. 20). Portanto, concluem Erickson e Fossa, “o projeto científico platônico-pitagórico” assemelha-se ao projeto científico da Modernidade quando tenta explicar fenômenos físicos a partir de modelos matemáticos.

O segundo capítulo, também publicado anteriormente em *Cadernos de história e Filosofia da Ciência* é intitulado *O número nupcial no livro VII da República*. Erickson e Fossa, seguindo o mesmo padrão do capítulo 1, deixa claro que o propósito de seu trabalho não é de natureza histórica e que não tem a pretensão de oferecer uma extensa crítica do texto de Platão (p. 29). Como há várias interpretações sobre *o número nupcial* ou *número geométrico* de Platão, objetiva-se apresentar, nesse capítulo, uma nova interpretação desse *número*.

Para Erickson e Fossa, o *número geomérico*, segundo sua proposta interpretativa pressupõe:

1. matemática da passagem é fundamental à sua interpretação;
2. propósito do “número” definido na passagem é exatamente aquilo que platão afirma: determinar os melhores e os piores períodos para os nascimentos.(p.20)

A primeira pressuposição tem Platão como um verdadeiro matemático. Defende-se, assim, que Platão segue a tradição pitagórica e “que as passagens matemáticas dos diálogos platônicos se referem a doutrinas esotéricas de importância fundamental para a compreensão do pensamento platônico”(p. 30). Erickson e Fossa, desse modo, propõem o estudo dos textos platônicos a partir de sua matemática. Para a segunda pressuposição, há um convite ao uso do próprio texto da *República* em 546 C-D que revela a proposta platônica de determinar os piores e melhores períodos para reprodução humana.

Na passagem em questão, Platão descreve três números. Embora exista um certo consenso do que sejam estes números, é apropriado explicá-los aqui. O primeiro número é descrito como o produto de fatores iguais multiplicados por cem. [...] Em contraste, os dois números restantes são números retangulares, ou seja, o produto de dois números desiguais. Platão afirma que os dois tem comprimentos iguais e [...] os comprimentos serão iguais ao número quadrado. (p. 30-31)

Essa passagem refere-se ao *número geométrico*. Erickson e Fossa, para facilitar a explicações de como se forma e se desenvolve o *número*, utilizam nove figuras geométricas como

resultado de suas interpretações. Ao concluírem a explicação dessas figuras, concluem suas exposições sobre o número nupcial ou geométrico.

Explicando como o número nupcial determinam as melhores e piores épocas de reprodução humana e quais as idades dos homens e mulheres para procriarem em favor da harmonia ou desarmonia do Estado, Erickson e Fossa provam, mais uma vez, como Platão tenta manter, mesmo atento a manifestação da irracionalidade, uma leitura matemática sobre os fenômenos, não somente físicos, mas biológicos e sociais como é o caso das relações matrimoniais.

O terceiro capítulo, de título: *Uma heurística platônica para ternos pitagóricos*, relaciona o teorema de Pitágoras com outro teorema, o de Platão, e este, à linha dividida com o objetivo de indicar as fórmulas utilizadas na Antiguidade para gerar ternos pitagóricos. Convém ainda salientar que essa ligação entre teoremas e linha dividida cria um modelo matemático que estrutura um núcleo no pensamento de Platão com fins de orientar toda sua obra. Como defendem os autores, nesse capítulo se demonstra o porquê da linha dividida não poder ser considerada uma simples alegoria no final do livro VI da *República*, mas uma doutrina que orienta o pensamento de Platão presente em seus textos.

Erickson e Fossa percebem a existência de uma unidade no pensamento de Platão, é a linha dividida. Essa linha dividida manifesta-se geometricamente gerando uma fórmula matemática platônica para se alcançar ternos pitagóricos. Conseqüentemente, a fórmula platônica pode ser utilizada para se descobrir novas linhas divididas. Mesmo que haja um consenso entre os pesquisadores sobre a fórmula platônica no que se refere a complementação da fórmula de Pitágoras no processo de geração de ternos pitagóricos, percebe-se que Platão e seus acadêmicos matemáticos não tinham o intuito de gerar todos os ternos pitagóricos existentes, mas somente os que derivam e geram linhas divididas. Nesse sentido, Erickson e Fossa utilizam o diagrama de Pappus (p. 53) para explicar como toda linha dividida gera um terno pitagórico.

Aqui, não se diz que há apenas uma linha dividida, mas várias linhas divididas que são geradas por uma única fórmula, a da Linha Dividida. Essas linhas divididas dão origem a fórmula de Platão para ternos pitagóricos. Como Platão é um pitagórico da terceira geração, as linhas divididas “estruturam a ontologia, epistemologia e cosmologia platônicas” (p. 49). Alertemos desde já que segundo Erickson e Fossa a matemática também é utilizada por Platão para justificar não somente questões macrocósmicas como a formação do universo em destaque no primeiro capítulo, nem apenas questões sociais e biológicas como no segundo capítulo, mas também questões referentes a interpretação do homem sobre si mesmo, seu

pensamento e as coisas ao seu redor. Portanto, a linha dividida surge como estrutura cosmológica, ontológica, epistemológica e, como se vê também no sexto capítulo, psicológica.

O quarto capítulo - *Sobre a classificação de triângulos pitagóricos* - desenvolve as fórmulas que geram triângulos pitagóricos. São três fórmulas: a pitagórica, a platônica e a babilônica. A babilônica, que intenta encontrar todos os ternos pitagóricos na medida em que se encontra todos os pares de números naturais primos entre si (p. 60), gera a pitagórica e esta, a platônica. Pela fórmula pitagórica encontra-se os ternos pitagóricos ímpares, pela fórmula platônica define-se, além dos ternos ímpares, os ternos pares considerados números geométricos femininos. A Fórmula de Platão, não gera só ternos primitivos como se propunha a de Pitágoras, gera ternos que se alternam entre primitivos e o dobro de alguns primitivos (p. 58). Porém, a fórmula babilônica gera, antes mesmo de Pitágoras e Platão, todos os ternos primitivos. Erickson e Fossa afirmam que “as duas fórmulas gregas não foram uma descoberta independente (e menos sofisticada) da fórmula babilônica, mas que foram derivadas desta, de alguma forma, para fins de destacar os triângulos assim gerados” (p. 59). A fórmula pitagórica e a platônica, por visarem objetivos diferentes, são diferentes uma da outra.

Como explicar qual a necessidade de Platão em criar uma nova fórmula? Semelhante a Pitágoras que criou uma fórmula diferente da babilônica com o objetivo de criar triângulos que, “contendo as concordâncias musicais, provavelmente foram usadas pelos pitagóricos na sua cosmogonia” (p.65), Platão, por apresentar uma cosmogonia diferente da de Pitágoras, inventa uma fórmula própria para encontrar todos os triângulos exigidos na sua explicação do universo. Nessa nova cosmogonia “era necessário contemplar os 28 números da alma (Ver *Timeo*, 35 – 36) e, portanto, Platão estaria procurando Triângulos em que estes números aparecessem” (p. 66). A fórmula de Platão, ao gerar triângulos chamados platônicos, resolve essa nova necessidade de explicar o mundo.

O quinto capítulo - *A química Platônica* - antes publicado em *Estudos sobre o número nupcial* de Erickson e Fossa, tem como objetivo analisar as propriedades dos elementos materiais no que se refere a sua composição, combinação e transformação de uns com os outros (p. 78). Quais são as propriedades fenomenológicas dos elementos materiais? São fogo, ar, água e terra e, ainda, o universo em toda a sua forma. Erickson e Fossa, no capítulo anterior e em outros textos, relacionam o fogo, o ar, a água e a terra com o “tetraedro ou pirâmide (quatro faces), o hexaedro ou cubo (seis faces), o octaedro (oito faces), o dodecaedro (doze faces) e o icosaedro (vinte faces)” (p. 69).

O dodecaedro se identifica com a forma do universo, o tetraedro com o fogo, o cubo com a terra, o octaedro com o ar e a água com o icosaedro. Logo, a análise química desses elementos materiais é realizada através de suas formas geométricas e não pelas propriedades que se manifestam aos sentidos humanos.

Para Platão, segundo o *Timeu* 32c, dizem Erickson e Fossa, os elementos materiais são estruturados proporcionalmente a suas propriedades matemáticas o que se permite pensar em uma união harmônica de todo o universo. Essa proporção não se refere aos fenômenos físicos ou materiais da natureza, mas às propriedades matemáticas desses fenômenos físicos e materiais. Os princípios básicos dessas propriedades são, portanto, números geométricos, o que justifica a defesa de uma continuidade do projeto pitagórico por Platão. Aqui não se fala de propriedades como o átomo, mas como propriedades geométricas que se assemelham ao átomo no que diz respeito a sua função de construção do universo.

Ao discordarem de Cornford e Heath, Erickson e Fossa apelam para a nova hipótese, diferente até mesmo de hipóteses defendidas anteriormente por eles, “de que a razão da proporção seja uma quarta musical (4:3)” (p. 71). Por que uma quarta musical? Acreditamos que a resposta tem conotação prática. Vemos duas possibilidades: porque a quarta musical satisfaz a exigência de uma perfeição mais que possível na reconstrução da química platônica e porque Pitágoras também utilizava a quarta musical como um dos elementos reveladores da proporção harmônica do universo. Infelizmente, não é claramente manifesto nesse capítulo o motivo da razão da proporção ser uma quarta musical, mas é evidente que, mesmo com a influência da irracionalidade, os elementos materiais revelam uma proporção quase que perfeita na medida em que estão correlacionadas proporcionalmente as suas propriedades matemáticas.

Nesse contexto, Erickson e Fossa analisam a combinação e transformação dos elementos materiais na medida em que possuem “propriedades fenomenológicas em virtude da sua forma geométrica” (p. 74). Assim, na forma de uma tabela periódica lista-se “todas as variedades dos Elementos Materiais, agrupando cada um segundo tamanho e forma” (p. 78). Porém, como ocorre as combinações? Para a análise das combinações é necessário ir além da tabela periódica e estudar os níveis que a compõem.

O estudo dos níveis, parte de uma forma geométrica gerada a partir do triângulos platônicos. Essa forma geométrica é uma pirâmide – a pirâmide platônica. Erickson e Fossa, nesta obra, não dispõem nenhum capítulo específico e explicação detalhada sobre a pirâmide platônica, mas o livro, desses autores, intitulado *A Pirâmide Platônica* e um capítulo do livro *Estudos sobre o Número Nupcial*, este último indicado pelos autores em uma nota de rodapé,

analisam essa pirâmide nas teorias platônicas.

A Pirâmide, ou melhor, a estrutura matemática da Pirâmide Platônica, é entendida como uma estrutura que fundamenta a “discussão dos Elementos Materiais no *Timeu*” (p. 78). Quando se reordena essa Pirâmide em sua forma de cubo (como consta em uma figura desse capítulo, *figura 2*), consegue-se “sistematizar as relações entre as potências de 2, 3, e 5 e as suas médias geométrica” (p. 79). Do cubo, Erickson e Fossa conseguem apresentar as variedades dos elementos organizadas em três níveis (p. 80-82) da tabela Periódica Platônica e também as transformações combinatórias desses elementos.

As combinações acontecem a partir da decomposição e composição dos triângulos que formam diferentes sólidos. Os sólidos são as formas geométricas que, ao representarem elementos materiais, constituem a química platônica. Os sólidos regulares que indicam fogo, ar e água podem se decompor e se recombinar por possuírem, nas suas propriedades, uma mesma estrutura geométrica na formação básica de seus triângulos. A terra, representada pelo cubo, não pode se decompor para se recombinar com os outros três sólidos porque o triângulo que define sua estrutura geométrica é diferente do triângulo que estrutura os sólidos: tetraedro (fogo), octaedro (ar) e icosaedro (água).

Mais uma vez, Erickson e Fossa demonstram como o pensamento de Platão⁵⁴ está fortemente marcado por uma linguagem matemática. Esse capítulo se desenvolve, não apenas como uma forma de demonstrar a composição, combinação e transformação entre os diferentes elementos materiais, mas, principalmente, para demonstrar como os números constroem o universo. Não há átomos enquanto propriedades físicas, mas há unicamente propriedades matemáticas que se combinam ou se decompõem para formar as propriedades fenomenológicas percebidas sensorialmente. Aqui podemos especular que Epicuro pode ter acessado esse conhecimento sobre a química em Platão para pensar o átomo como um *eidos* ínfimo.

No sexto capítulo - *A astrologia platônica* - há uma retomada do segundo capítulo sobre o número nupcial no que diz respeito às descobertas das formas dos elementos materiais. O Objetivo de nossos autores é correlacionar esses elementos materiais do número nupcial com os signos do zodíaco. Desse modo, observam que para Platão “Leão, Sagitário e Áries formam o trígono de fogo; Câncer, Escorpião e Peixes formam o trígono de Água; Gêmeos, Libra e Aquário formam o trígono de Ar; e Touro, Virgem e Capricórnio formam o

⁵⁴ Entenda-se que por “pensamento de Platão” não significa simplesmente dizer que é o processo mental desenvolvido por Platão no ato de pensar, mas significa dizer que há um pensamento expresso nos textos, nos escritos de Platão que segue uma só estrutura. Um pensamento que, segundo Erickson e Fossa, possui uma unidade a qual é configurada na estrutura da linha dividida.

trígono de Terra” (p.95). Essas ligações dos signos com os elementos materiais (fogo, água, ar, terra) possibilitam uma melhor identificação das características permanentes do modo de ser das pessoas visto que permitem aos dirigentes da República o domínio de “um instrumento mais preciso para determinar o tipo de personalidade de cada indivíduo porque a astrologia identificará o referido tipo a partir da data de nascimento” (p. 95-96). Nesse capítulo, Erickson e Fossa, utilizando a estrutura geométrica do número nupcial, também estabelecem uma crítica a Cornford sobre o “*thema mundi*” (p. 97) no que examina a criação do universo e a posição dos planetas.

O sétimo capítulo, extraído da *Revista Brasileira de História da Matemática* com o título: *The line and the golden mean*, faz com que o livro adote flexibilidade no seu modo de escrita e fuja de um padrão rigidamente definido por ser o único texto não escrito em português. Porém, porque é um capítulo de suma importância à reflexão sobre as relações complementares entre matemática e metafísica em Platão, entendemos como imprescindível sua substituição por uma tradução em português o que viabilizaria sua leitura ao público geral.

Nesse penúltimo capítulo, Erickson e Fossa analisam a passagem da linha dividida presente no final do Livro VI da República, mas sem a pretensão de explorar a natureza de cada uma das divisões da linha. O objetivo se resume em explorar a natureza da estrutura matemática dessa linha dividida. Acredita-se que Platão descreve o que ficou conhecido na história da matemática desde Euclides até os dias atuais por *proporção áurea* ou *número de ouro*. Nossos autores relacionam a linha dividida em Platão com a noção de *analogia* presente na teoria da proporção de Eudoxus segundo o escrito de Euclides, *Os elementos*, e lançam a possibilidade de Platão ser o primeiro pensador a apresentar por escrito a *proporção de ouro*.

No último capítulo - *Fluxos aditivos e números figurados* - Erickson e Fossa definem como objetivo, através do uso de métodos dos neopitagóricos, analisar as “seqüências de números, chamados fluxos aditivos, em uma ou duas dimensões” (p. 133) relacionando-os com algum dos sólidos regulares. Eles explicam um pouco mais o capítulo anterior e nos remete à discussão nos demais capítulos na medida em que nos faz pensar que é possível encontrar o *número de ouro* a partir de fluxos aditivos a exemplo do fluxo desenvolvido por Leonardo Fibonacci (p. 136-137).

Em suma, Erickson e Fossa conseguem relacionar a ontologia de Platão à matemática demonstrando que não podemos separá-las. Os capítulos seguem uma mesma linha de pensamento enfatizando a geração da metafísica de Platão a partir da matemática e, por conseqüência, a indissociação entre as duas, mas carecem de uma melhor análise explicativa que nos remeta ao texto de Platão em Grego. Porém, essa carência e os limites que

apontamos anteriormente, não diminuem a grandeza assumida pelos autores de refletir sobre convergências tradicionalmente desconsideradas entre a metafísica e a matemática.

ARENDRT, Hannah. *A promessa da política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. [S.l.]: Difel, 2009. 288 p.

Marina López*

Hannah Arendt é uma das figuras filosóficas do século XX que mais literatura produziu nos últimos anos. Entre as publicações coletivas que se fazem sobre a sua obra e as várias traduções para o português dos seus manuscritos inéditos ou publicados em distintas revistas e jornais norte-americanos, é complicado imaginar a quantidade do seu legado filosófico. Os últimos dois anos, por exemplo, viram a aparição dos apontamentos que Hannah Arendt escreveu acerca da influência de Karl Marx no bolchevismo (e a sua proximidade com a tradição de pensamento político ocidental), umas notas que foram o princípio de elaborações teóricas tão complexas como as que podemos encontrar em *A condição humana*. Os apontamentos sobre Karl Marx e a tradição de pensamento político ocidental e as reflexões sobre a revolução húngara são leituras obrigadas para quem se interesse em aprofundar acerca das opiniões que tinha a filósofa sobre o totalitarismo soviético e o seu desenrolar posterior à Segunda Guerra Mundial. Infelizmente ainda não aparece uma versão portuguesa, mas sim uma espanhola.⁵⁵ Por outra parte, há que considerar *Responsabilidade e juízo*⁵⁶, um livro composto pelas conferências, lições e ensaios que Hannah Arendt ofereceu e publicou depois do processo de Eichmann. Todos eles, com exceção de “Reflections on Little Rock”, estão atravessados pela inquietude de descrever a maneira de vida das capacidades de pensar e julgar que compõem as duas partes de *A vida do espírito*.⁵⁷ As perguntas sobre a responsabilidade pessoal, o dever político e a discriminação são algumas das preocupações teóricas com as que encontramos no livro.

A compilação de que agora me proponho dar conta apareceu em 2009: *A promessa da política*. Não é um livro, tal como os outros dois mencionados, que Hannah Arendt se tivesse proposto escrever e publicar como tal e com o título com que o conhecemos. É uma compilação que o seu editor, Jerom Kohn, fez de vários textos soltos que abordam duas

* Doutoranda e Mestra em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* – UMSNH, *Morelia Michoacán* – México, calalili@gmail.com.

⁵⁵ ARENDRT, Hannah, *Karl Marx y la tradición de pensamiento político occidental*, Ed. De Agustín Serrano de Haro, Madrid, Editorial Encuentro, 2007.

⁵⁶ ARENDRT, Hannah. *Responsabilidade e Juízo*. Dom Quixote, 2007.

⁵⁷ ARENDRT, Hannah. *A vida do espírito*. Tradução de Cesar Augusto de Almeida, Antônio Abranches, Helena Martins. Civilização Brasileira, 2009.

temáticas semelhantes: o final da tradição de pensamento político e filosófico ocidental e o sentido da política, não só em termos históricos mas, mais que nada, como atividade inerente à existência dos seres humanos. Os textos que formam este volume correspondem a apontamentos sobre livros que não foram nunca escritos, bem como de algumas entradas do *Diário filosófico* da filósofa, inédito em português, mas publicado em espanhol em 2006 como parte das comemorações do primeiro centenário do nascimento de Hannah Arendt.⁵⁸

Os temas que aborda Hannah Arendt neste livro, dizíamos, são dois: as origens e desenvolvimentos da tradição do pensamento ocidental e o sentido da política. Ambas as temáticas são importantes em si próprias, mas o contexto a partir do qual o que Arendt reflete é muito mais significativo, e o seu editor leva-nos pela mão até à sua compreensão: o livro conta com um epílogo que careceria de importância se não nos remetesse para as condições teóricas e vitais do mundo no qual nos movemos, ainda que não seja estritamente falando o mesmo em que se instalou Hannah Arendt para pensar. O niilismo de que se acusa Nietzsche de ser o principal descobridor é o solo a partir do qual é possível encontrar sentido para a pergunta de Leibniz, Schelling e Heidegger “porque existe algo e não nada?” Uma pergunta que, diz Arendt, pode entender-se como niilista e não obstante representa as possibilidades de evitar que o mundo seja um deserto onde nem os oásis (como o isolamento do artista, a solidão do filósofo e as relações não mundanas como o amor ou a amizade) possam aparecer. Pensar e aceitar que o mundo é um deserto, assinala Arendt, é permitir que as tempestades de areia que nele existem ponham em perigo as duas faculdades que nos capacitam para transformar esse deserto num mundo: a conjugação da ação e da paixão que permitem a atualização do sofrimento e, com ela, a resistência ao advento do nada, ou do ninguém, que impera no deserto.

O esforço de Arendt nos primeiros ensaios do livro consiste em evidenciar que a atividade do pensamento não está renhida com as atividades do ser humano capaz de ação, esta ruptura (um preconceito que atravessa toda a história da filosofia de Platão e Aristóteles) deveu-se mais às confusões que apareceram em torno das capacidades do filósofo de contemplar a verdade nas idéias, um reino que Platão instituiu como o espaço de vida filosófica, um ideal que teria que expandir-se a todas as esferas da vida humana. Mas, para Hannah Arendt é Sócrates antes mesmo que o próprio Platão ou Aristóteles quem assinala que as tarefas do filósofo no interior da polis, que não consistem no governo do filósofo como detentor da verdade pelo seu treinamento na contemplação das idéias, mas pela sua

⁵⁸ ARENDT, Hannah. *Diário filosófico* (II Tomos). Barcelona: Herder, 2006.

compreensão de que não é possível ter a verdade absoluta das coisas. “O papel do filósofo não é o de governar a cidade, mas o de ser um ‘tábano’, não é o de dizer verdades filosóficas, mas o de fazer os cidadãos mais vorazes”. Esta mesma intuição foi o que condenou Sócrates e a condição de toda a distância entre a vida filosófica e a vida política posteriores à origem não do pensamento filosófico como tal, mas ao que conhecemos agora como a sua tradição.

Esta idéia, a compreensão da presença de uma tradição, é o que leva Arendt a descrever a própria noção de tradição nas suas origens que não foram gregos mas romanos. Foi em Roma, o povo político por excelência, e não na Grécia onde apareceu a necessidade da história, da reflexão sobre o passado como um solo onde pousam as grandes criações humanas, onde, portanto, a autoridade teve uma legitimidade e um papel objetivo no mundo humano; duas realidades, tradição e autoridade, que não puderam ter-se instaurado sem a presença da religião. Na crença de um fundamento sagrado que sustém o fundado pela humanidade, ou seja, o espaço público-político. A importância desta tríade romana, uma tríade cuja ruptura na Época Moderna evidencia que com a ausência de uma as outras duas perdem todo o seu significado. Mas estas mesmas experiências políticas romanas transcendem até aos nossos dias porque só a partir da fundação da *civitas* encarnada na tradição pode preservar-se o pensamento filosófico grego, guardar-se o sentido dos mitos fundacionais e a importância das narrações das grandes gestas como o fundamento de toda a experiência da pluralidade que não é mais que a humanidade inteira.

Esta tradição não terminou, segundo as considerações de Hannah Arendt, com a queda do Império Romano, mas com as inversões e reversões dos filósofos do século XIX, Marx e Nietzsche, sobre as filosofias de Hegel e Platão. A mais influente das duas no campo da política foi a de Marx, que considerou o presente unicamente como um trampolim para o futuro, ao contrário de Hegel para quem só o passado existia e o presente era o momento da realização do absoluto. A noção de autoridade desapareceu nas tentativas de Marx de outorgar a certas realidades sociais e econômicas o destino da humanidade. Não que, desde esta perspectiva, se negue o valor das descobertas de Marx, simplesmente Hannah Arendt desvela o significado que as suas teorizações tiveram para a tradição de pensamento que baseava os seus fundamentos na autoridade, na religião e na tradição. O fio dessa tradição ficou partiu-se, diz Arendt, desde esse momento e pela primeira vez, e não podemos explicá-lo por tendências intelectuais, mas pelo advento de uma época que crê no progresso absoluto.

A segunda parte dos temas que aborda Arendt no livro corresponde ao sentido da política. As considerações de Hannah Arendt a respeito estão contidas no texto “Introdução à política” que não é uma aproximação à política entendida como disciplina teórica, mas a

descrição dos tópicos centrais do que é a política, segundo a autora. O texto pode ser entendido como uma série de escólios à *A condição humana*, do mesmo modo que o resto das partes que conformam o livro, onde ficam conceitos ou precisões históricas sem fazer ou clarificar. Nesta parte Hannah Arendt abunda no sentido da pluralidade que havia conectado em *A condição humana* a outras duas atividades da vida ativa (o trabalho e o labor) e dedica-lhe extensas explicações. Descreve as peculiaridades da compreensão, da noção de juízo e preconceito e o seu lugar no interior do campo da política. Responde, por último, ao sentido da política hoje: se existe tal sentido, diz Arendt, é a liberdade, condição necessária da pluralidade, ou seja, da humanidade.

Cada uma das partes que compõe *A promessa da política* tem uma significação de suma importância para a compreensão da obra de Hannah Arendt, e é de agradecer e celebrar o esforço constante de poder ler em português cada um dos aspectos que a filósofa abordou em distintos momentos da sua vida. Mas cabe também fazer a pergunta: qual é o sentido de publicar compilações de artigos e conferências que muitas das vezes nem sequer foram considerados para sua publicação pela própria Arendt? Não se torna excessivo o anseio de publicar textos antes de compreender as obras capitais da sua filósofa, de lucrar com o pensamento de uma autora cuja lucidez nos faz compreender, em duas palavras, que o nosso mundo está de pernas para o ar?

Traduzido do espanhol por Susana Guerra