

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMPUTAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER

PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE:
UMA ANALÍTICA VERIDICCIONAL DA IMPOSSIBILIDADE DA AMIZADE PUERIL
À AMIZADE COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO

FLORIANÓPOLIS

2023

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER

PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE:

**UMA ANALÍTICA VERIDICCIONAL DA IMPOSSIBILIDADE DA AMIZADE PUERIL
À AMIZADE COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve

Coorientador: Prof. Dr. Jorge Maria Larrosa Bondía

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Augsburger, Luiz Guilherme

Pedagogização da amizade : uma analítica veridiccional da impossibilidade da amizade pueril à amizade como componente pedagógico / Luiz Guilherme Augsburguer. -- 2023.
588 p.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve

Coorientador: Jorge Larrosa

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Amizade. 2. Contemporaneidade. 3. Educação. 4. Pedagogia. 5. Verificação. I. Preve, Ana Maria Hoepers. II. Larrosa, Jorge. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER

PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE:

**UMA ANALÍTICA VERIDICCIONAL DA IMPOSSIBILIDADE DA AMIZADE PUERIL
À AMIZADE COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Ciências Humanas e da Educação –
FAED, da Universidade do Estado de Santa
Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers
Preve

Coorientador: Prof. Dr. Jorge Maria Larrosa
Bondía

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve
PPGE/FAED/UDESC

Prof. Dr. Jorge Maria Larrosa Bondía
Universitat de Barcelona/Espanha

Membros:

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
PPGE/UNIFESP

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves
PPGE/FAED/UDESC

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
PPGE/UNICAMP

Prof. Dr. Celso Kraemer
PPGE/FURB

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (suplente)
PPGE/FAED/UDESC

Florianópolis, 3 de fevereiro de 2023.

Às amizades – inumeráveis, indomináveis,
inomináveis.

A Saru Adrián.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos membros da banca, por suas cuidadosas leituras; à profa. Ana Preve e ao prof. Jorge Larrosa, por suas orientações preciosas; a minha mãe e irmã, por seu carinho único; a minhas amigas, por seu amor imprescindível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“No extrañéis, dulces amigos, / que esté mi
frente arrugada; / yo vivo en paz con los
hombres / y en guerra con mis entrañas”*
(MACHADO, 2010, p. 231)

*“Confiemos / en que no será verdad / nada de
lo que sabemos.”* (MACHADO, 2010, p. 233)

RESUMO

A presente tese analisa a “amizade pedagogizada” como um acontecimento veridiccional, ou seja, as condições de emergência de uma amizade que pode ser dita como verdadeira a partir da pedagogia. Para tanto lança mão de uma analítica veridiccional, na qual é feita uma análise crítica-descritiva das condições de consistência de uma amizade compreensível como verdadeiro em um determinado momento histórico, utilizando-se de uma diversidade de documentos, os quais portam o “arquivo” dessa veridicção. A análise do processo de pedagogização da amizade é apresentado em três partes: (1) a impossibilidade de uma amizade infantil e, conseqüentemente, de sua problematização pela educação entre os séculos XV e XVII (capítulo 1); (2) a fundamentação da consistência dessa veridicção amical pedagogizada no entrecruzamento de três linhas de força – viz. a psicologização (capítulo 2), a computabilização (capítulo 3) e capitalização da amizade (capítulo 4); (3) a emergência de uma amizade pedagogizada, a partir do século XIX, e seu funcionamento contemporâneo (capítulo 5). Ao longo dos cinco capítulos que compõem a tese, são apresentados o processo de emergência e as condições de consistência de uma amizade que passa a compor a problemática pedagógica, primeiramente com um obstáculo ao funcionamento escolar, depois como um componente pedagógico. Essa amizade pedagogizada é tornada componente pedagógico de uma educação pautada na aprendizagem de competências e comportamentos passíveis de cômputo e orientados para um investimento em si mesmo. Tal fenômeno assenta-se em uma série de processos em que a psicologização – através da substancialidade da psiquê e do cognitivo-comportamental –, a computabilização – como linguagem simbólico-matemática capaz de traduzir o mundo em dados – e a capitalização – ao introduzir noções como interesse, utilidade e capital humano na veridicção do ser humano – são basais. A tese conclui que a variedade de formas pelas quais a amizade tornou-se veridizível pedagogicamente não apenas se alicerça nessas linhas de forças exógenas ao território propriamente pedagógico ou amical como, em um segundo momento, essa veridicção amical pedagogizada recodifica as práticas amicais para além do espaço-tempo educacional.

Palavras-chave: Amizade; Contemporaneidade; Educação; Pedagogia; Veridicção.

ABSTRACT

This thesis analyses the “pedagogized friendship” as a veridictional event, *i.e.*, the conditions for the emergence of a friendship that can be considered true based on pedagogy. To do so, a veridictional analytics, in which a critical-descriptive analysis of the conditions of consistency of a friendship understandable as true at a certain historical moment is carried out, is employed, using a diversity of documents that have the “archive” of this veridiction. The analysis of the pedagogizing of friendship process is presented in three parts: (1) the impossibility between the fifteenth and seventeenth centuries of a childhood friendship and, consequently, its problematization by education (Chapter 1); (2) the intersection of three lines of force –*viz.*, the psychologization (Chapter 2), the computabilization (Chapter 3), and the capitalization of friendship (Chapter 4)– as the grounding of the consistency of this pedagogized amical veridiction; (3) the emergence of a pedagogized friendship, from the nineteenth century onwards, and its contemporary *modus operandi* (Chapter 5). Throughout the five chapters that make up the thesis, the process of the emergence and the conditions of consistency of a friendship that becomes part of the pedagogical problematic –first as an obstacle to school functioning, then as a pedagogical component– are presented. This pedagogized friendship becomes a pedagogical component of an education based on learning skills and behaviors that are computable and oriented towards self-investment. This phenomenon is based on a series of processes in which psychologization –through the substantiality of the psyche and the cognitive-behavioral–, computabilization –as a symbolic-mathematical language capable of translating the world into data–, and capitalization –introducing notions such as interest, usefulness, and human capital into the veridiction of human being– are crucial. The thesis concludes that the variety of ways in which friendship has become pedagogically practicable as truth not only rests on these lines of force that are exogenous to the properly pedagogical or amical territory, but also, in a second moment, this pedagogized amical veridiction recode amical practices beyond the educational space-time.

Keywords: Friendship; Contemporaneity; Education; Pedagogy; Veridiction.

RESUMEN

La presente tesis analiza la “amistad pedagogizada” como un acontecimiento veridiccional, es decir, las condiciones de emergencia de una amistad que puede ser dicha como verdadera a partir de la pedagogía. Para ello, se emplea una analítica veridiccional, en la que se realiza un análisis crítico-descriptivo de las condiciones de consistencia de una amistad comprensible como verdadera en un determinado momento histórico, utilizando una diversidad de documentos que portan el “archivo” de esa veridicción. El análisis del proceso de pedagogización de la amistad se lo presenta en tres partes: (1) la imposibilidad de una amistad infantil y, consecuentemente, su problematización por la educación, entre los siglos XV y XVII (capítulo 1); (2) la fundamentación de la consistencia de esta veridicción amical pedagogizada en el entrecruzamiento de tres líneas de fuerza –la psicologización (capítulo 2), la computabilización (capítulo 3) y la capitalización de la amistad (capítulo 4); (3) la emergencia de una amistad pedagogizada a partir del siglo XIX y su funcionamiento contemporáneo (capítulo 5). A lo largo de los cinco capítulos que componen la tesis, se analiza el proceso de emergencia y las condiciones de consistencia de una amistad que pasa a formar parte de la problemática pedagógica, primero como obstáculo al funcionamiento escolar y luego como componente pedagógico. Esta amistad pedagogizada se convierte en un componente pedagógico de una educación basada en el aprendizaje de competencias y comportamientos susceptibles de cálculo y orientados hacia una inversión en uno mismo. Este fenómeno se basa en una serie de procesos en los que son fundamentales la psicologización –a través de la sustancialidad de la psique y del cognitivo-comportamental–, la computabilización –como lenguaje simbólico-matemático capaz de traducir el mundo en datos– y la capitalización –al introducir nociones como el interés, la utilidad y el capital humano en la veridicción del ser humano. La tesis concluye que la variedad de formas en que la amistad se convirtió en veridicible pedagógicamente no solo se basa en estas líneas de fuerza exógenas al territorio propiamente pedagógico o amical, sino que, en un segundo momento, esa veridicción amical pedagogizada empieza a recodificar las prácticas amicales más allá del espaciotemporal educativo.

Palabras clave: Amistad; Contemporaneidad; Educación; Pedagogía; Veridicción.

RESUMÉ

Cette thèse analyse l'« amitié pédagogisée » comme un événement véricionnel, c'est-à-dire les conditions d'émergence d'une amitié dicible comme vraie à partir de la pédagogie. Pour cela, on utilise une analytique véricionnelle, dans laquelle une analyse critique et descriptive des conditions de cohérence d'une amitié compréhensible comme vraie à un moment historique donné, elle est effectuée, en utilisant une diversité de documents qui portent sur l'« archive » de cette véricion. L'analyse du processus de pédagogisation de l'amitié est présentée en trois parties : (1) l'impossibilité, entre les XV^e et XVII^e siècles, d'une amitié enfantine et, par conséquent, de sa problématisation par l'éducation (chapitre 1); (2) la fondation de la cohérence de cette véricion amicale pédagogisée dans le croisement de trois forces – à savoir la psychologisation (chapitre 2), la computation (chapitre 3) et la capitalisation de l'amitié (chapitre 4); (3) l'émergence d'une amitié pédagogisée, à partir du XIX^e siècle (chapitre 5). Au fil des cinq chapitres qui composent la thèse, le processus d'émergence et les conditions de consistance d'une amitié qui devient une problématique pédagogique – d'abord comme un obstacle au fonctionnement scolaire, puis comme un composant pédagogique – est présenté. Cette amitié pédagogisée devient un composant pédagogique d'une éducation axée sur l'apprentissage de compétences et de comportements, lesquels peuvent être calculés et orientés vers un investissement en soi-même. Ce phénomène repose sur une série de processus dans lesquels la psychologisation – à travers la substantialité de la psyché et du cognitivo-comportemental –, la computation – en tant que langage symbolico-mathématique capable de traduire le monde en données –, et la capitalisation – en introduisant des notions telles que l'intérêt, l'utilité et le capital humain dans la véricion de l'être humain – sont essentiels. La thèse conclut que la variété de formes par lesquelles l'amitié est devenue véridicible pédagogiquement non seulement repose sur ces forces exogènes au territoire proprement pédagogique ou amical, mais également que cette véricion amicale pédagogisée, ultérieurement, recodifie les pratiques amicales au-delà de l'espace-temps éducatif.

Mots-clés : Amitié; Contemporanéité ; Éducation; Pédagogie; Véridiction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 2.1 – Produção acadêmica sobre amizade em periódicos da área psi	189
Figura 2.1 – Modelo conceitual das escalas subescalas na Escala de Qualidades Amicais ...	192
Tabela 2.1 – Médias da qualidade amical e comportamento com amigos por sexo	194
Quadro 2.1 – Características dos relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital	202
Figura 3.1 – Rede de analistas de redes sociais	230
Figura 3.2 - Direção da mudança de posição durante a pesquisa.	235
Figura 3.3 – Representação de rede social	241
Figura 3.4 – Aparato para exibição de dados de uma figura	244
Figura 3.5 – Grafo de um padrão de ligação de atores sociais	244
Figura 3.6 – Rede social produzida a partir de <i>software</i>	245
Figura 3.7 – Rede social em formato circular	245
Figura 3.8 – Representação tridimensional de rede social	246
Quadro 3.1 – Matriz de dados de relações amicais	258
Quadro 3.2 – Matriz estrutural de hipótese de subgrupos amicais	258
Figura 3.9 – Relações amicais em um espaço de trabalho	261
Figura 3.10 – Rede de relações amicais	261
Figura 3.11 – “Teia” ou mapa de tentativa educacional em Monoblet, França	263
Gráfico 3.1 – Efeito da recentidade nos dados cognitivos	268
Quadro 4.1 – As classes e as virtudes.....	342
Figura 4.1 – Cartaz da promoção “Pequenos amigos, grande festa”.....	368
Figura 5.1 – Ciclo de reinvestimento do valor comportamental	383
Quadro 5.1 – Fases da educação infantil fourierista.....	439
Quadro 5.2 – Grupos fourieristas de atração passional	440
Tabela 5.1 – Matriz de mistura de gênero/turma.....	484
Gráfico 5.1 – Homofilia de estudantes com notas boas e excelentes	491
Gráfico 5.2 – Produção acadêmica decenal proporcional (1901-2020)	496
Gráfico 5.3 – Proporção da produção acadêmica decenal (1901-2020).....	497

SUMÁRIO

PARTE 1	15
INTRODUÇÃO – UM ENSAIO EXORDIAL	16
AMIZADE ESTRANGEIRA.....	16
AMIZADE INFANTIL E INTERESSE PEDAGÓGICO NA QUESTÃO AMICAL ...	18
ANALÍTICA VERIDICCIONAL – CRÍTICA E DESCRIÇÃO	24
A PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE EM CINCO CAPÍTULOS	33
*.....	41
**.....	41
1 DA IMPOSSIBILIDADE DA VERIDICÇÃO AMICAL NA EDUCAÇÃO PUERIL DO SÉCULO XV AO XVII: ALMA, RAZÃO E VIRTUDE	46
1.1 RENASCENÇA – SÉCULOS XV E XVI.....	46
1.2 IDADE CLÁSSICA – SÉCULO XVII.....	89
1.3 PERORAÇÃO	128
1.4 CODA – SÉCULO XVIII, O <i>INTERMEZZO</i> DA AMIZADE ILUSTRADA	135
PARTE 2	146
2 DA PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE.....	147
2.1 HOMEM, PSQUÊ E CIÊNCIA.....	147
2.2 PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE.....	172
3 DA COMPUTABILIZAÇÃO DA AMIZADE	220
3.1 COMPUTAÇÃO E ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS	220
3.2 COMPUTABILIZAÇÃO E AMIZADE.....	249
4 DA CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE.....	284
4.1 LIBERALISMOS E <i>HOMO ŒCONOMICUS</i>	284
4.2 CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE.....	326
PARTE 3	381
5 DA PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE: DE PROBLEMA ESCOLAR A COMPONENTE PEDAGÓGICO.....	382
5.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E APRENDIZAGEM	382

5.2	PEDAGOGIZAÇÃO E AMIZADE.....	430
5.3	PERORAÇÃO	506
CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM DERRADEIRO ENSAIO PERORATIVO		516
ABERTURA – ENSAIOS DE FINALIZAÇÃO		516
CODA – ENSAIO DE UMA ABERTURA		531
REFERÊNCIAS		534
ANEXO A – TER AMIGOS, FAZER AMIGOS E MANTER AMIGOS: RELACIONAMENTOS COMO CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....		577
ÍNDICE DAS MATÉRIAS		581

PARTE 1

INTRODUÇÃO – UM ENSAIO EXORDIAL

“Nous nous aimons et nous vivons / Nous vivons et nous nous aimons / [...] / Et nous ne savons pas ce que c’est que l’amour” (PRÉVERT, 1949, p. 182)¹

“Kant, na *Crítica da razão pura*, diz que o conhecimento começa quando submetemos o objeto a ser conhecido a um interrogatório. [...] Mas acho que Kant estava errado num ponto. O conhecimento não começa num interrogatório. Ele começa quando, olhando para um objeto, sentimos que ele está a nos dizer: *Decifra-me ou te devoro!*” (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 47, grifo dos autores)

AMIZADE ESTRANGEIRA

O general Henrik, transformando a conversa com seu amigo Konrad em um monólogo sobre a amizade, diz: “Às vezes penso que a amizade é a relação mais intensa da vida”, explicando, em seguida, a natureza dessa intensidade: “Ao erotismo da amizade, o corpo não faz falta... não lhe é atrativo, ao contrário, é mesmo inútil”, para, então, coroá-la em sua excelsitude: “a amizade é a relação mais nobre que pode haver entre os seres humanos.” (MÁRAI, 1999, p. 100)² Esse coroamento, é verdade, evoca o mais tradicional no território do pensamento sobre amizade, porém, o próprio general, cuja figura representa um guardião do que há de “solene e ancestral” nas relações amicais, é quem vai reconhecer o anacronismo ou a extemporaneidade dessa concepção de amizade: “Viste algo parecido no estrangeiro?”, põe, retoricamente, a pergunta, logo respondendo-a ele mesmo: “Lá, certamente, a amizade significa outra coisa, mais desenvolvida, mais moderna do que aqui, em nosso mundo tão atrasado.” (MÁRAI, 1999, p. 101)³ Essa estrangeiridade, conjuntamente temporal e espacial, é signo de uma ruptura na consistência da *veridicção* amical (*i.e.*, um conjunto de linhas de força a partir das quais uma prática da amizade é dizível como verdadeira ou uma prática discursiva adquire consistência enquanto verdade) que a abertura do solilóquio de Henrik encarna: “Seria bom saber – prossegue o general, como se estivesse discutindo consigo mesmo – se a amizade existe de verdade.” (MÁRAI, 1999, p. 99)⁴

Conquanto esse discurso seja um longo elogio – simultaneamente, encômio e elegia – à amizade, no qual o general explora sua natureza verdadeira, a questão inicial colocada por esse personagem do escritor eslovaco Sándor Márai é incapaz de reverberar nos lábios e nas penas de pesquisadores e de pesquisadoras do século XIX em diante. Para esses sujeitos do conhecimento, a pergunta já não é – nem poderia ser – “se a amizade existe de verdade”, pois,

com a morte de Deus, a amizade perdeu seu abrigo sob a égide da alma – essa centelha divina, inescrutável, imaterial e imortal –, sendo, juntamente, tomada sua excelsitude moral e sua excepcionalidade relacional; bem como, com o nascimento do Homem, a amizade deixou de ser possibilidade, para tornar-se necessidade humana.^{a,5}

A amizade, então, teve de refugiar-se na materialidade ordinária e finita do Homem, convertendo-se em objeto das ciências humanas, encarnando como verdadeira e, conseqüentemente, como relevante em corpos que, até então, eram considerados inaptos moral e racionalmente a ela (*e.g.*, homens viciosos, mulheres, loucos e crianças). Nos territórios das ciências modernas, então, já não existe praticamente mais nenhum bastião que resguarde uma concepção de amizade cuja substanciação escape à psiquê – essa interioridade individual, finita e objetivável – e à corporalidade do ser humano, em sua historicidade e materialidade, cuja locução e objetivação se furte à linguagem simbólico-matemática e à funcionalidade dos dados e cuja valoração desvie da esfera do interesse – seja através da troca, do consumo ou do investimento – e do etos do capital – seja na figura do mercado ou da empresa.

A veridicção contemporânea já não pode excluir, necessária ou permanentemente, do território do verdadeiro aquilo que há de ordinário, cotidiano, múltiplo e mundano na amizade. A pergunta pela existência ou não de uma verdadeira amizade não chega às mentes científicas de hoje sem lhes causar compaixão pela bonomia, riso pela insânia ou desdém pela fatuidade

^a A noção de “Homem” aqui não é sinonímia de “humano” ou “humanidade”, seu uso remete especificamente ao conceito elaborado por Foucault (1966), em *As palavras e as coisas*, como a invenção moderna de um duplo – objeto empírico de saber e sujeito transcendental de conhecimento –, sob o qual se fundam as “ciências humanas”. Abordaremos a questão do Homem e sua relação com a veridicção amical no capítulo subsequente, sobretudo a partir do Capítulo 2. Grafaremos essa noção com agá maiúsculo como forma de diferenciá-la da noção de “homem”, concernente às indeclináveis questões de gênero que se apresentam no estudo da amizade, essa grafada, por sua vez, com agá minúsculo. A “morte de Deus”, com efeito, refere-se àquilo que constata n’*A gaia ciência* (*Die fröhliche Wissenschaft*), entre outros livros, Friedrich Nietzsche (1999, p. 481): “Onde está Deus?, [o homem louco] gritou, vou dizer-lhos! Nós o matamos – você e eu! Somos todos seus assassinos! [...] Não estamos caindo perpetuamente? E para trás, para os lados, para frente, para todos os lados? Ainda há um acima e abaixo? Não estamos errando como se através de um nada infinito? Não aflu em nós o espaço vazio? [...] Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos!” (*i.e.*, o fim de um referencial absoluto, metafísico e exterior, a partir do qual a existência e o pensamento humanos tomavam forma). Segundo Michel Foucault (2001g, p. 263, grifos do autor): “A morte de Deus, retirando de nossa existência o limite do Ilimitado, reconduziu-a a uma experiência em que nada mais pode anunciar a exterioridade do ser, a uma experiência, conseqüentemente, *interior e soberana*. Porém uma tal experiência, na qual irrompe a morte de Deus, descobre como seu segredo e sua luz, sua profunda finitude, o reino ilimitado do Limite, o vazio desse atravessamento onde ela desfalece e falta. Nesse sentido, a experiência interior é totalmente a experiência do impossível (o impossível sendo isso que se experimenta e que a constitui a experiência). A morte de Deus não foi apenas o “acontecimento” que suscitou, sob a forma na qual a conhecemos, a experiência contemporânea: ela desenhou indefinidamente sua grande nervura esquelética.” O nascimento do Homem e a morte de Deus, dessarte, são as duas faces de um acontecimento veridiccional em que um infinito limitado divino é substituído por um finito ilimitado humano na experiência e no pensamento: de um infinito limitado, em a experiência da totalidade do real ou da substância divina sem-fim era intangível ao ser humano, passa-se a uma realidade sem exterioridade em relação ao ser humano e cuja experiência é possível em relação ao conhecimento dos limites, porém infindável nas possibilidades de combinações dos elementos no interior dessa circunscrição.

de tal proposição. O que tem consistência, pois, não é questão de qual a amizade verdadeira, mas como e onde uma amizade é verdadeira. Dessarte, não só o estatuto de amizade estrangeira se inverteu, tornando a imagem clássica da amizade a figura estranha, como, outrossim, houve uma mudança no modo de colocar-se a questão sobre a verdade amical – eis aí uma dupla ruptura veridiccional na contemporaneidade.

No interior dessa dupla descontinuidade veridiccional, uma prática discursiva, assaz aberrante à longa história da amizade, tornou-se consistente, perdeu sua estrangeiridade e estranheza veridiccional para alocar-se no centro da pedagogia contemporânea: *a amizade como componente pedagógico*.

AMIZADE INFANTIL E INTERESSE PEDAGÓGICO NA QUESTÃO AMICAL

Em um de seus livros sobre amizade infantil, William A. Corsaro (1985, p. 121) afirma que “o interesse nas amizades infantis tem aumentado drasticamente nos últimos anos, resultando em um crescimento no número de pesquisas [...] e várias teorias desenvolvimentistas da amizade”⁶. Esse interesse enfoca, sobretudo, na amizade infantil no âmbito escolar, uma vez que esse é o loco privilegiado não só de educação e de formação da criança, como também é onde a criança passa tempo considerável de seus dias, até a vida adulta. Nesse ínterim, a amizade é subsumida à problematização pedagógica e tomada como objeto de estudos científicos e de práticas educacionais, o que, aos olhos de um sujeito do século XXI, não é nada surpreendente. Contudo, quando olhamos para a história da amizade, a amizade entre crianças não só tem uma forma particular na modernidade, como parece ter aí suas condições mais ou menos gerais de possibilidade. Nas genealogias da amizade de Francisco Ortega (2002), por exemplo, a criança não está presente na amizade cavaleiresca, no romance cortês ou nos textos cristãos medievos e de fins do império romano. Como muito, poderíamos localizar algo avizinjado nas discussões da Grécia clássica – *e. g.*, o diálogo platônico *Lísis* (PLATÃO, 2008).

Nesse diálogo, Sócrates interpela Menexeno e Lísis, dois “garotos” (*παιδιά*, *paidiá*), sobre sua “amizade” (*φιλία*, *philia*). Entretanto, não só seria anacrônico traduzir “*paidiá*” por “crianças”, como também o seria a tradução de “*philia*” por “amizade”. David Konstan (1997) observa que a palavra “*philia*” tinha na Grécia clássica um alcance mais próximo da palavra atual “amor” do que da “amizade”. “*Philia*” não designava a relação entre “amigos” (*φίλοι*, *phíloi*), mas tinha uma tal amplitude que se poderia expressar outros amores (*e.g.*, o amor

parental, o amor conjugal ou, mesmo, as relações entre cidadãos). As especificidades da relação, então, eram dadas, como vemos em Aristóteles (1975), na “amizade entre amigos” (*philia philon*, *φιλία φίλων*), na qual não só havia uma hegemonia discursiva sobre a relação entre homens, como só os adultos livres eram capazes de uma “verdadeira amizade” (*téleia philia*, *τέλεια φιλία*), ou de uma *philia* em que se poderia amar o outro em sua virtude.

Essa perspectiva que liga a amizade verdadeira e a vida virtuosa perpassa praticamente toda a filosofia clássica, helenística e romana (FRAISSE, 2016; KONSTAN, 1997). Ainda que houvesse nos textos filosóficos desses períodos importantes discussões sobre o papel da amizade na formação dos sujeitos, ao se pautarem em uma relação entre sujeitos virtuosos, elas acabavam por (praticamente) excluir a possibilidade de uma verdadeira amizade entre os *paidiá* ou, nos textos latinos, os *pueri*. Isso porque a “amizade entre amigos” pressupunha um grau de igualdade entre os sujeitos (KONSTAN, 1997), enquanto a relação formativa dos jovens com sujeitos virtuosos dava-se com o professor ou mestre e, portanto, para pensadores gregos e romanos, era desigual (JAEGER, 2013). A vida adulta e virtuosa estava marcada por um corte em relação à juventude que não era apenas etário, mas de papéis: o jovem, sobretudo enquanto aluno ou discípulo, mantinha um caráter de passividade, enquanto a vida adulta, especialmente do cidadão livre, era marcada por seu caráter de atividade (FRAISSE, 2016).

Ao dar à infância um espaço-tempo próprio, com outros vínculos em relação à vida adulta, a modernidade instaura condições para uma discursividade onde não só haveria uma amizade possível ou mesmo própria às crianças, com uma discursividade em que a amizade (ou ao menos certas amizades) converte-se em fenômeno infantil (AYMARD, 2009). Com o advento da sociedade burguesa, da intimidade e, posteriormente, do matrimônio e da sexualidade vitorianos, sobre a amizade prolongada entre adultos passou a recair certa “suspeita”. As amizades eram vistas como perigosas, especialmente quando não eram secundárias em relação ao amor conjugal, passando a serem vistas com desconfiança ligada aos “perigos” da homossexualidade. Disso desdobram-se regulações quanto à conduta amical e à intimidade entre adultos. Essa suspeita quanto à amizade adulta aparece já em fins do século XVIII para a relação entre homens (AYMARD, 2009; ORTEGA, 2002), sendo mais tardia nas relações entre mulheres (FADERMAN, 2001). Lilian Faderman (2001) reporta o espanto de viajantes europeus em fins do século XIX frente às condutas amicais femininas nos Estados Unidos. Todavia, na segunda metade do século XX, as amizades entre mulheres, mesmo no nas Américas, tornam-se também passíveis dos cuidados e regulações da intimidade, derivados dessa suspeita sexualizada (FADERMAN, 2001; ORTEGA, 2002).

Esse acontecimento, em que a “amizade infantil” torna-se possível e, em certo sentido,

a forma privilegiada, não significa, entretanto, que ela estava livre de regulações ou desconfiças, haja vista todo o aparato de governo da infância que o século XVIII e XIX pôs em ação (DONZELOT, 2005; FOUCAULT, 1999; 2003). Não seria espantoso, portanto, que a amizade entre crianças constituísse, nesse cenário, uma problemática política e pedagógica. O cuidado com a companhia da criança em *Emílio* (1966) ou *n'A nova Heloisa* (1843), de Jean-Jacques Rousseau, seria exemplo desse acontecimento, uma vez que aí certa problematização pedagógica da amizade já estaria, pelo menos, sugerida (WARNER, 2015). Se em filmes como *Os incompreendidos* (1959) a amizade aparece “problematizada” como uma relação que, explicitamente, confronta o funcionamento escolar, em textos como o de Willard W. Hartup (1992b)^a, a aparece o interesse pedagógico positivo na amizade. Assim, a amizade entre crianças pode ser veridizível desde o território da pedagogia tanto como algo a ser anulado, porque obstatente ao funcionamento escolar, como algo constituído e instituído como componente pedagógico.

O escrito de W. W. Hartup (1992b) é emblemático por sumarizar artigos científicos da área da educação. Nessa espécie de resumo, encontram-se as “funções da amizade”, em “contextos de educação”, na qual a relação constitui um elemento para o “desenvolvimento social e cognitivo” da criança e seu “ajuste à escola” (HARTUP, 1992b)⁷. Eis como esse escrito se inicia:

As relações entre pares contribuem substancialmente tanto para o desenvolvimento social e cognitivo, quanto para eficiência com a qual funcionamos como adultos. De fato, o melhor previsor na infância da adaptação adulta não são as notas escolares, nem o comportamento em sala de aula, mas antes, a adequação com a qual a criança se dá bem com outras crianças. As crianças das quais, de um modo geral, não se gosta, as que são agressivas e subversivas, que são incapazes de manter relações próximas com outras crianças e que não conseguem estabelecer um lugar para elas próprias na cultura de pares, estão seriamente em risco. (HARTUP, 1992b, p. 2)⁸

O autor, depois de descrever características comportamentais e cognitivas da amizade entre crianças, adentra explicitamente e uma problematização e caracterização pedagógicas das relações amicais:

As amizades são: (1) recursos emocionais, tanto para divertimento quanto para adaptação ao estresse; (2) recursos cognitivos para resolução de problemas e aquisição de conhecimento; (3) contextos nos quais habilidades sociais básicas (*e.g.*, habilidades de comunicação social, de cooperação e para o ingresso em grupos) são adquiridas ou elaboradas; e (4) precursoras de relacionamentos subsequentes. (HARTUP, 1992b, p. 2)⁹

^a Dada a natureza emblemática desse texto de W. W. Hartup (1992b), mormente por sua contundência “arquivística”, decidimo-nos por fazer sua tradução na íntegra (Anexo A).

Embora, esse texto não tenha sido a primeira vez em que nos deparamos com a amizade no interior da veridicção pedagógica, nele, pela primeira vez, *encontramo-nos* com essa amizade problematizada pela pedagogia. Muito antes da escrita desse estudo, do delineamento do modo de fazer ou da estruturação da análise, esse texto de W. W. Hartup (1992b) marca certo começar:

Quem começa vira uma criança. Olha para tudo como se fosse a primeira vez e vê as coisas sem seus nomes e funções conhecidas. [...] Avança sobre o objeto ou se aproxima com cuidado, temendo que seja perigoso e machuque ou queime. Age com a coisa como se ela também estivesse a descobri-lo. Uma criança está sempre a começar, mesmo quando já começou e já o manipulou continuamente. (JEFFE, 2016, s/p)

Por certo, não se trata de um *começo originário* de algo, posto que esse algo já estava em andamento aí; trata-se de um *começar a* dar-se conta da estranheza e da estrangeiridade desse algo. Aqui, essa primeira vez “crianceira” (SAMPAIO; KRAEMER, 2022), curiosa e inventiva, fez ver essa prática amical entrelaçada à pedagogia, tão óbvia e trivial a nossa contemporaneidade, como ádvena, até então, à história amical. Dessarte, esse começar do estudo dá-se ao estilo do encontro de Alice com o coelho branco (CARROLL, 2013) de passagem, o qual veste um colete e um relógio de bolso, despertando nela uma curiosidade, uma estranheza e a pondo em movimento... Impulsionados por uma curiosidade fulgural e ardente, perseguimos a questão acerca da amizade que nos (as)saltou, para dentro de uma toca, cujo fim nos era ignoto, em um estudo que, portanto, os contornos ainda nos eram desconhecidos.^{a,10} Logo, esse estudo é, desde seu começar, atravessado por um aspecto ensaístico, no qual ele se elabora no próprio exercício e na própria experiência de seguir a questão em torno da emergência e funcionamento da amizade articulada à pedagogia.

Entretanto, o interesse pedagógico na amizade e o estudo desse tema têm um lugar um tanto quanto ambíguo. Na atualidade, quando se pensa na educação fora do espaço escolar, a

^a Referência à cena inicial d'*As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (*Alice's adventures on Wonderland*), de Lewis Carroll (2013, p. 1-2): “Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer [...], quando subitamente, um coelho branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. Não havia nada de muito especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para si mesmo, “Minha nossa! Minha nossa! Eu devo estar atrasado!” (quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural); mas quando o Coelho de fato tirou um relógio do bolso do colete e olhou-o, apressando-se a seguir, Alice pôs-se de pé e lhe passou a ideia pela mente, como um relâmpago, de que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali.”

família surge como loco privilegiado, especialmente no que concerne ao âmbito privado, muito embora seja sabido que a família (nuclear e burguesa) tem uma ligação muito estreita e estratégica com as questões públicas das políticas estatais e do governo da infância, como bem o indicaram, n’*A polícia das famílias*, Jacques Donzelot (2005) e n’*Os anormais*, Michel Foucault (1999), por exemplo. Também é a família elemento ordinário de triangulação com a escola e a educação infantil, não sendo poucos os estudos que indicam a relevância, as influências ou os problemas e dificuldades decorrentes, em sua articulação com a instituição escolar, da família no processo de educação da criança. Entrementes, há uma triangulação assaz tácita entre a educação infantil, a escola e a amizade.

Não é necessário grande esforço para pensar-se a amizade como pertinente ao tempo infantil, conquanto esse aspecto, marca indelével para a relação na Modernidade, fosse extraordinária e inconcebível às práticas amicais em outros períodos. Tampouco é estranha à experiência contemporânea a presença da amizade no espaço escolar, seja como elemento indesejado (*e.g.*, o modo como a proximidade afetiva entre crianças afetar-lhes-ia o aprendizado, proporcionando distração ou levando-lhes à indisciplina), seja como componente pedagógico. Não obstante, a amizade não parece ter lugar na educação infantil no que poderíamos chamar de “pré-Modernidade” (*i.e.*, antes de fins do século XVIII).

A despeito da obviedade que uma amizade infantil, dentro e fora dos territórios educacional, pedagógico ou escolar, hodiernamente, a relação amical não parece gozar de atenção símil àquela da família, enquanto relação (privada e afetiva) constitutiva do sujeito, nas pesquisas educacionais atuais. O que nos chamou atenção, pois, não é a inexistência de pesquisas em educação que façam da amizade seu objeto de escrutínio – tema em que há, inclusive, um interesse crescente –, mas sim o modo como essas pesquisas abordam a temática.^a Reiteradamente, elas analisam a questão da amizade no interior da educação desde um ponto de vista instrumental, seja ele de ordem pragmática ou de ordem teórico-especulativa, sem pôr em questão a própria possibilidade desse uso ou da pesquisa da amizade vinculada à pedagogia. Os contornos e os efeitos das relações amicais, em trabalhos acadêmicos desse gênero, são, assim, tácitos, sendo raramente objeto de uma análise daquilo que seriam suas condições de possibilidade dessa amizade infantil ou de seu atrelamento à pedagogia. Em suma, os elementos fundamentais que dão à amizade um lugar de verdade a partir de práticas pedagógicas ficam alijados de tais pesquisas ou, ao menos, nelas são tomados com óbvios, não sendo problematizados.

^a Esse crescimento de interesse é mostrado mais detalhada e fundamentadamente, adiante, no Capítulo 5.

Aos modos tácitos e/ou instrumentais de, contemporaneamente, se tomar as relações amicais no território educacional, parecem subjazer, esquematicamente, duas concepções de amizade: (1) como um obstáculo à educação escolar ou como confrontadora a seu bom funcionamento; (2) como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem e/ou como relação que deve compor o processo pedagógico-educacional. Ambas as concepções, pois, parecem contrastar com a ausência da amizade (infantil) na problemática educacional na “pré-Modernidade”. Isso, portanto, indicaria um acontecimento no entrecruzamento do território das práticas pedagógicas e das relações amicais. Por certo, esse acontecimento não significa que, desde o olhar contemporâneo, não se possa localizar e reconhecer, entre crianças do século XVII, por exemplo, uma relação amical. O que está em jogo, para nós, é a possibilidade ou a impossibilidade de que a amizade possa ser praticada, sobretudo dizível, como verdadeira desde o território educacional, *em* dado tempo-espço – e não *sobre* dado tempo-espço. Essa condição de veridicção da amizade a partir da pedagogia é objeto do presente estudo e a esse acontecimento chamamos de “pedagogização da amizade”.

Conquanto os termos “pedagogização” e “pedagogizada” sejam utilizados de forma recorrente na linguagem acadêmica atualmente – *e.g.*, *A pedagogização do sexo* (ALFERES, 1996), *A pedagogização do conhecimento* (BERNSTEIN, 2003), *Pedagogização da infância* (LIRA, 2008) e mesmo a *Pedagogização do pedagógico* (AQUINO, 2013) –, o conceito do que venha a ser a pedagogização ou o que designa o adjetivo pedagogizado não que, amiúde, explicitado. Ainda que tais termos pareçam ter um sentido já estabelecido e patente, vinculado a um processo específico de educação, de regulação e governo de saberes, poderes e subjetividades, parece-nos importante frisar que, ao longo dessa tese, tais vocábulos designam algo distinto e assaz específico. A “amizade pedagogizada” designa precisamente uma amizade que passa a estar presente na problemática pedagógica e escolar, sendo, em um segundo momento, apropriada pela pedagogia e pensada em seu interior em função de seus objetivos (ou lhe proporcionando novos). Dessarte, as expressões “pedagogização da amizade” e “amizade pedagogizada” não se prestam aqui à valoração da amizade, tampouco se trata da amizade como metáfora pedagógica, dela com componente pedagógico ou de efeitos pedagógicos das relações amicais. O que está em questão é estritamente à compreensão do processo por meio do qual tal forma de veridicção amical tornou-se possível. Em outras palavras, essas expressões (*i.e.*, pedagogização e pedagogizada) designam o ponto de encontro entre amizade e pedagogia no âmbito da veridicção. Não há, portanto, uma vinculação do processo de pedagogização da amizade, *a priori*, a uma forma de governo ou subjetivação específicos, embora haja uma inevitável articulação histórico-geográfica desse processo com tais dimensões, *a posteriori*.

Isso posto, a questão que move esse estudo sobre esse acontecimento da emergência e funcionamento de uma amizade que é veridizível a partir da pedagogia ganha contornos definidos: quais são as condições de consistência veridiccionais da “amizade pedagogizada”? Houve, no plano de veridicção, alguma ruptura para que essa prática discursiva passasse a ter efeitos de verdade? A partir de que linhas de força a amizade tornou-se veridizível desde o território da pedagogia contemporânea?

ANALÍTICA VERIDICCIONAL – CRÍTICA E DESCRIÇÃO

Para perseguir o coelho da pedagogização da amizade nos meandros da veridicção, lançamos mão de uma *maneira de fazer* que, conquanto constituída em boa medida de elementos tomados de outras estratégias de estudo já existentes – viz., a “cartografia” (DELEUZE; GUATTARI, 1980; ROLNIK, 2014), a “arqueologia” (FOUCAULT, 1966; FOUCAULT, 1969) e a “genealogia” (FOUCAULT, 1975; NIETZSCHE, 2012) –, possui certo grau de singularidade ligado, sobretudo, à questão da veridicção. Logo é necessário que nos detenhamos nesse aspecto “teórico-metodológico”.

À estratégia de estudo e escrita que ensaiamos nessa tese denominamos “analítica veridiccional”. Trata-se, em poucas palavras, de uma análise crítico-descritiva das condições de consistência da veridicção. Os termos “analítica veridiccional” e “crítico-descritiva” remetem, sobremaneira, a noções apropriadas e reterritorializadas do pensamento foucaultiano e kantiano (ou de uma leitura foucaultiana da crítica kantiana). Primeiramente, enquanto “crítico”, esse estudo não se pergunta sobre o ser das coisas em seus fundamentos ideais (*i.e.*, análise dogmática), mas por suas “condições de possibilidade” em um nível pragmático (KRAEMER, 2011). O que aqui chamamos, então, de *condições de consistência veridiccional* as regras, as substâncias, os modos e os motivos que permitem a uma prática discursiva produzir efeitos de verdade. Desse modo, é o limiar veridiccional da pedagogização da amizade que concerne ao estudo e não uma avaliação da proximidade da verdade histórica e/ou transcendental que dada prática ou concepção amical possui. Tampouco objetivamos com nossa análise uma valoração ou validação de práticas discursivas ou não-discursivas a partir de um conhecimento ontológico-metafísico das coisas. Nosso *modo de fazer*, pois, aproxima-se da analítica kantiana:

Seus princípios são meros princípios da exposição dos fenômenos, e o pomposo nome de uma ontologia, que se arroga a fornecer conhecimentos sintéticos *a priori* das coisas em geral (o princípio da causalidade, por exemplo) em uma doutrina sistemática, tem de dar lugar ao mais modesto nome de uma mera analítica do entendimento puro. (KANT, 2015, p. 248, grifo do autor)

Essa analítica não apenas afasta-se de uma “ontologia” nos termos kantianos, como também se distancia de uma “ciência”, *stricto sensu*, enquanto busca da verdade ou da verossimilhança. À analítica veridiccional não interessa a questão do que é verdadeiro, mas como algo pode ser, em determinado tempo-espço, dizível enquanto verdadeiro. Em outras palavras, não nos ocupamos em aferir o é verdadeiro em algo dito, mas como esse algo dito ganha consistência de verdade. Dessarte, aproximamo-nos da “arqueologia” e do “arquivo” foucaultianos:

[...] se há coisas ditas [...], não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que se encontram aí ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que assegura. O arquivo é, primeiramente, a lei disso que pode ser dito, o sistema que rege a aparição dos enunciados como eventos singulares. Mas o arquivo é também o que faz com que todas essas coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma multidão amorfa, tampouco se inscrevam em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao mero acaso dos acidentes externos; mas que elas se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se desbotem segundo regularidades específicas. (FOUCAULT, 1969, p. 177-178)¹¹

No entanto, em vez de ocupar-se especificamente com as coisas ditas ou os enunciados, como faz a arqueologia, a analítica veridiccional ocupa-se com a dispersão, variação e regularidade, a multiplicação circunscrita das práticas (discursivas) *em seu regime de verdade*, nas condições de consistência do dizer verdadeiro. Para tanto, é preciso olhar para o deslocamento que o próprio Michel Foucault aponta em seus estudos no que diz respeito ao “eixo da formação dos saberes”:

[...] seria necessário tentar analisar não o desenvolvimento ou progresso dos conhecimentos, mas de identificar quais eram as práticas discursivas que poderiam constituir matrizes de conhecimento possível, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso, [...] as formas de veridicção. Em suma, tratava-se de deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, estudar essas práticas discursivas como formas regradas de veridicção. Do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção, esse é o deslocamento que tentei fazer por certo tempo. (FOUCAULT, 2008, p. 6)¹²

De tal modo, há, primeiramente, um deslocamento da progressão do conhecimento – onde a verdade adviria de uma faculdade natural do ser humano – às condições de possibilidade dos saberes, depois um deslocamento às práticas discursivas e às regras de veridicção. Com isso, há uma transformação fundamental no âmbito do estudo, em vez da *verificação* do conhecimento, trata-se de analisar a *veridicção* das práticas discursivas. A veridicção, então,

permite deslocar a questão da verdade do âmbito epistemológico e metodológico da validação para o território das condições a partir das quais uma prática adquire a condição ou a consistência de verdade, em dado espaço-tempo. Como indica M. Foucault (2001d, p. 112) em uma entrevista:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade: ou seja, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira pela qual se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro.¹³

O estudo da verdade, assim, não diz respeito, seguindo tanto as pistas de F. Nietzsche (2012), não diz respeito a uma busca por uma verdade atemporal e extra-humana, de modo que esse estudo se insere no que se poderia chamar de uma *história crítica da verdade*, a partir de uma análise das condições de consistência veridiccional:

[...] não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a história mesma da verdade. Ou seja, aqui, no lugar de perguntar a uma ciência em que medida sua história a aproximou da verdade (ou a impediu o acesso a ela), não seria necessário, antes, dizer que a verdade consiste em certa relação que o discurso, o saber mantém com ele mesmo e se perguntar se essa relação não é ou não tem, ela mesma, uma história? (FOUCAULT, 2001c, p. 873)¹⁴

A noção de veridicção, conquanto vincule-se ao “eixo dos saberes”, não implica que seu estudo se restrinja às práticas discursivas; é possível, e muitas vezes necessário, sua articulação com a constituição e a instituição do sujeito capaz de dizer a verdade (*i.e.*, com processos de subjetivação). Do mesmo, a veridicção pode adentrar o âmbito do “governo” e da “governamentalidade”, ali onde uma racionalidade governamental conjuga-se às condições veridicionais, para que dada prática ou estratégia governamental obtenha efeito e valor de verdade. Inclusive, sobre esse ponto, vale frisarmos que a noção de veridicção, conforme indica Edgardo Castro (2016; 2018), surge, funciona e se transforma na obra de M. Foucault atrelada à questão do governo – ora como a verdade que valida e limita uma estratégia de governo, ora como parte do próprio trabalho filosófico como “uma forma de veridicção parresiástica, onde a crítica não pode não ser um exercício, político e ético, da coragem.” (CASTRO, 2018, p. 115)¹⁵ Distintamente, em nossa analítica, conquanto reconheçamos que a veridicção articula-se com aspectos de governo e de subjetivação, esses não têm o mesmo lugar fulcral do que nos estudos do filósofo francês. Assim, desde essa perspectiva, a veridicção não é nem efeito nem causa das relações de poder, conquanto, no limite, a veridicção por si mesma comporte e suporte

relações de poder. A analítica veridiccional, portanto, aproximar-se-ia mais de uma arqueologia do que de uma genealogia foucaultianas, posto que essa, *grosso modo*, tem em seu escopo uma análise das “condições materiais”, como exemplifica E. Castro (2016, p. 54):

[...] a constituição de um discurso de verdade no campo da psiquiatria é um efeito da disposição espacial da instituição asilar. A reticulação celular do espaço e a distribuição nele dos corpos e do olhar tornam possível essa visibilidade individualizante que constitui, para [M. Foucault], a condição material para a formação do discurso e da verdade das disciplinas, em particular daquelas que começam com a raiz psi.¹⁶

Dessarte, a analítica veridiccional – pelo menos como a buscamos realizar nesse estudo – abarca, fundamentalmente, as condições “imateriais” da veridicção (*i.e.*, as mudanças “internas” ao próprio jogo de verdade).^a O termo “imaterialidade” é, em verdade, bastante inadequado, embora permita o contraste com a “materialidade” genealógica, *stricto sensu*, ele acaba por desprezar a própria materialidade da veridicção (*e.g.*, práticas discursivas e não-discursivas apreensíveis em textos impressos ou manuscritos, em discurso proferidos, registrados de diversas formas, inclusive em na própria dinâmica mnemônica e em imagens produzidas). A “interioridade”, por sua vez, na medida em quem busca designar os processos próprios à veridicção, pode recobrir aquilo que o jogo de verdade tem de articulação com sua exterioridade (*e.g.*, os efeitos de verdade das relações de poder e os efeitos de poder das práticas veridictionais), fazendo com que a analítica veridiccional seja compreendida erroneamente como uma variação de análise do discurso.

Seria necessário, ainda, indicarmos outra distinção em relação às *maneiras de fazer* foucaultianas e dessa tese, a qual diz respeito à crítica. Conforme também perquire E. Castro (2018), há em M. Foucault diferentes usos da noção de crítica, dos quais destacamos dois: (1) uma crítica ligada a estudos que objetivariam analisar as formas de controle discursivo – *i.e.*, as formas de limitar a produção do discurso, estabelecendo-se quem, do que, em que circunstâncias e de acordo com quais modalidades enunciativas se pode falar (FOUCAULT, 1971) –; (2) a crítica como uma atitude em relação o sujeito questiona a verdade em seus efeitos de poder e o poder em seus efeitos de verdade – *i.e.*, a fim de produzir uma ética em relação aos limites do governo e da verdade (FOUCAULT, 2015).

Em relação ao primeiro sentido de crítica, apropriamo-nos dos princípios de trabalho que M. Foucault (1971) associa a ela: (1) inversão (*i.e.*, não considerar elementos da prática

^a Nesse sentido, seria preciso, portanto, outro estudo, específico sobre as transformações das “condições materiais” da amizade infantil e pedagogizada, o qual seria mesmo possível como desdobramento da presente tese.

discursiva como fontes dessa, mas como parte de sua limitação); (2) descontinuidade (*i.e.*, não escrutinar as práticas discursivas como algo que se desenvolve linearmente); (3) especificidade (*i.e.*, não relegar a regularidade discursiva um sentido precedente ou pré-estabelecido); e (4) exterioridade (*i.e.*, não alocar as práticas discursivas em uma interioridade do pensamento ou do sujeito). Porém, se esses quatro pontos são utilizados em nossa analítica veridiccional, eles o são positivando-se os efeitos da veridicção sobre as práticas discursivas. Se em M. Foucault (1971) esses princípios remetem à investigação da *limitação* da enunciação, aqui eles visam perscrutar o *limiar* da veridicção e assim analisar sua dimensão produtiva, aquilo que ela possibilidade como verdade, aquilo a que ela dá condição de consistência.

Já o segundo sentido de crítica, o qual aparece mais tardiamente na obra de M. Foucault (CASTRO, 2018), ele está mais distante do uso que fazemos do vocábulo nesse estudo. Reconhecemos, com efeito, a correlação possível – e quase necessária – entre a *crítica veridiccional* (analítica), com que operamos aqui, e a *atitude crítica* (política), de M. Foucault (2015), de modo que a primeira seria uma ferramenta necessária, a nosso ver, para a segunda, na constituição de um território ético em relação à verdade ao governo.

Em suma, tanto a noção de crítica quanto a de veridicção presentes em M. Foucault são basais para o modo como as utilizamos nesse estudo. Entretanto, se esse estudo se insere na esteira da história crítica da verdade, ele o faz a partir de certa singularização no uso da noção de crítica e, sobretudo, de veridicção. Essa reterritorializar de tais noções, por conseguinte, faz com que nos pareça forçoso e impreciso denominar esse estudo como uma “arqueologia” ou uma “genealogia”, como as compreenderam M. Foucault (1969; 1975) ou F. Nietzsche (2012). Isso queda reforçado pela apropriação que fazemos da noção de “arquivo” (FOUCAULT, 1969), rearranjando-a em função da noção de veridicção, ali onde o aspecto crítico da análise (*i.e.*, seu escopo sendo o limiar da veridicção ou as condições de consistência veridicionais em dado tempo-espço) articula-se ao descritivo.

A analítica veridiccional pretende-se descritiva, antes de hermenêutica, semiológica, fenomenológica ou antes de compreender uma análise dialética ou estrutural das causas profundas e secretas das práticas em torno da amizade. O trabalho descritivo, por certo, não diz respeito ao detalhamento de cada prática amicais, em suas particularidades, ou a um retrato geral, formando uma “metadescrição”, tampouco se trataria de descrever as minúcias do processo de pedagogização da amizade. Sabendo da impossibilidade material de uma análise que abarque as incontáveis variações e filigranas das práticas de veridicção, lançamos mão, estrategicamente, da noção de “condição de consistência”. Em vez de apelarmos a generalizações (caricatas) dessas práticas ou a uma faina desmesurável de particularização, essa

noção possibilita-nos compor uma análise descritiva dos *limiares* – um tanto quanto móveis, abertos e não totalizáveis – daquilo que permite a uma prática tanto ganhar corpo, quanto ter valor e efeito de verdade, em um dado recorte histórico-geográfico. Assim, buscamos documentos que comportassem o *arquivo* da veridicção amical, permitindo-nos descrever (criticamente) os limiares e não a totalidade da veridicção amical amizade. Documento nos quais esse arquivo estivesse estrategicamente acessível e visível, permitindo *a descrição das práticas em sua singularidade veridiccional*, a despeito do copioso acervo documental existente.^a

Esses documentos, contudo, não são excepcionais, seja quanto à modalidade, ao objeto, ao conceito, ou às estratégias teóricas e/ou temáticas; contrariamente, eles carregam, em geral, o ordinário do estrato a que pertencem. Essa qualidade inconspícua é justamente aquilo que nos interessa, porque nessa banalidade os materiais portam as regras de consistência que circunscrevem esse estrato e não aquilo que, aparentemente, lhe é extemporâneo ou atípico. Isso não significa que buscamos uma homogeneidade documental, mas sim uma regularidade arquivística. Ou seja, entre os materiais analisados há uma heterogeneidade bastante patente tanto em sua materialidade (*e.g.*, livros, artigos, imagens, filmes e tabelas), quanto em suas “perspectivas”, de modo que, por vezes, diferentes linhas de pensamento são justapostas e contrapostas a fim de dessas “contradições” extrair não uma metanarrativa, mas os contornos do solo a partir dos quais a diversidade emerge, as regras que tornam possíveis essas variações nas práticas amicais.

A descrição, assim:

[...] no lugar de dar um “sentido” a essas unidades [diversas], põe-nas em relação a um campo de objetos; no lugar de conferir-lhes um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; no lugar de fixar seus limites, situa-as em um domínio de coordenação e de coexistência; no lugar de determinar sua identidade, aloja-as em um espaço onde elas são investidas, utilizadas e repetidas. (FOUCAULT, 1969, p. 146)¹⁷

A analítica, em seu exercício de descrição, portanto, não executa uma sobrecodificação interpretativa dos processos de veridicção, mas busca tornar visíveis as linhas de força, as substâncias, os modos e os motivos que dão forma aos planos de veridicção em sua consistência

^a A noção de “arquivo” aqui a deslocamos de Michel Foucault (1969, p. 177-8), para quem o arquivo diz respeito estritamente às práticas discursivas, aqui elas dizem respeito às regras de emergência e funcionamento de práticas tanto discursivas como não-discursivas enquanto verdadeiras (*i.e.*, à veridicção).

própria, circunscrevendo o limiar de variação infinita da realidade.^a Para tanto, a descrição da analítica veridiccional mantém uma dupla relação com a descrição taxonômica: ora vale-se dela para refinar suas maneiras de fazer, ora dela se afasta, a fim de evitar que a analítica veridiccional recaia em um *modus operandi* recognitivo-representativo – em vez de generativo-diferenciador.

Um primeiro aspecto de aproximação entre a analítica e a taxonomia diz respeito à estratégia de composição do *corpus* de análise. No caso da taxonomia trata-se da constituição de uma “grande representatividade”:

A grande representatividade refere-se ao maior número possível de espécies e a maior quantidade possível de populações geograficamente diversas. Este agrupamento numeroso de indivíduos de uma espécie numa coleção denomina-se *série*. É então é desejável que uma coleção, para fundamentar pesquisas taxonômicas, encerre séries geograficamente representativas. (PAPAVERO, 1994, p. 20, grifo do autor)

Conquanto na analítica veridiccional não haja o mesmo grau de preocupação com o aspecto *quantitativo* da coleção, há na composição das séries veridiccionais uma conjugação de quantitativo e qualitativo, em função de um grau *intensivo*. A variedade estratégica de materiais (*i.e.*, sua variabilidade em termos histórico-geográficos), assim, está associada à contundência dos elementos “individuais” e “populacionais” que compõem a relevância das séries (*i.e.*, seu aspecto intensivo). O estabelecimento de séries “representativas”, no caso específico da analítica veridiccional, volta-se à seleção e justaposição de elementos constitutivos das linhas de força ou dos elementos de consistência “significativos” – *i.e.*, que portem de forma mais evidente e concentrada possível as características chave de diferenciação entre os planos veridiccionais (*i.e.*, descontinuidade) e a heterogeneidade no interior de um plano (*i.e.*, multiplicidade) –, potencializando assim a descrição.

Na analítica veridiccional, as coleções e suas séries são formadas por documentos cuja diversidade material reflete a multiplicidade da realidade amical que se esgaravata (*viz.* tratados filosóficos, manuais pedagógicos, ensaios, relatos médico-psiquiátricos e compêndios de saúde mental, tomos de economia, antologias sobre análise de redes sociais, artigos científicos, esquemas explicativos, quadros, tabelas, gráficos, filmes), indo-se de textos de ilustres filósofos a livros de indivíduos quase esquecidos, de premiados economistas e emblemáticos sociólogos a cientistas desconhecidos, perdidos no mar de artigos acadêmicos em revistas e bancos de

^a Esse “infinito circunscrito” não é equivalente ao “infinito limitado”, da veridicção divina em funcionamento até o século XVIII, supracitada. Ele remete, antes, à ideia de um infinito delimitado da matemática, tanto em sentido geométrico (*e.g.*, a infinidade de pontos dentro de uma circunferência), quanto naquele da teoria dos conjuntos (*e.g.*, $A = \{n \in \mathbb{R} : 0 \leq n \leq 1\} \Rightarrow |A| = \aleph_1$).

dados de todo o mundo. Essa variedade da coleção, longe de ser aleatória ou descuidada, aproxima-se do rigor do cartógrafo:

[...] d[o cartógrafo] se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago. (ROLNIK, 2014, p. 23)

É preciso notar que, a despeito da estranha heterogeneidade material e formal, há uma unidade homogeneidade no nível veridiccional. Assim, aquilo que buscamos no arquivo é uma *heterogeneidade consistente*, como uma rocha que, a despeito de ser composta de variados minérios, mantém-se coesa, estável, embora mutável. O sentido de “consistência” na analítica veridiccional, vale apontarmos, é mais próximo de sua acepção física-geológica do que daquela matemática (*i.e.*, confirmação de um sistema) ou lógica (*i.e.*, ausência de contradição). Assim, nessa estranha heterogeneidade material e formal desse estudo, coabita uma unidade homogênea no nível veridiccional: aquilo que torna sensível a consistência veridiccional.

Outro aspecto de aproximação diz respeito à estratégia técnico-estética da linguagem da descrição:

[...] a descrição taxonômica combina dois dos tipos de escrita mais difíceis: a descrição técnica e o poema. Como uma descrição técnica de uma peça da maquinaria e sua operação, por exemplo, ela demanda toda a habilidade que você possa reunir em termos de lógica consciência e precisão de linguagem. Mas, como um poema, seu sucesso depende também da palavra correta na posição correta, na conotação e na associação tanto quanto a definição do dicionário de uma palavra e na imaginação do autor em fazer as palavras funcionarem de um modo visual. (WINSTON, 1999, p. 201-202)¹⁸

Tal como a descrição taxonômica, a analítica veridiccional conjuga a descrição técnica e algo de poesia, para refinar a minúcia de precisão descritiva e majorar sua força de expressão, conquanto essa expressividade não seja apenas ou exatamente visual, voltando-se antes para o âmbito do exercício de pensamento e de tensionamento do limiar do real. Esse uso da linguagem poética, no entanto, não significa uma descrição umbrátil, ao contrário, “o ponto mais importante é *trabalhar a partir do material*.” (WINSTON, 1999, p. 210, grifo da autora)¹⁹

A despeito dessas aproximações, a taxonomia e a analítica veridiccional vão se diferenciar em um ponto assaz fulcral, a saber, o modo com cada uma opera com questão da semelhança e da diferença. De acordo com Judith E. Winston (1999, p. 9, grifos da autora):

[...] a *taxonomia* é a subdivisão da sistemática, consistindo de três atividades associadas: a *identificação* (o referimento de um espécime a um grupo nomeado e

classificado previamente), a *classificação* (o ordenamento de organismos em grupos baseados em similaridades ou diferenças percebidas) e a *nomenclatura* (a nomeação de grupos de organismos de acordo com as regras desenvolvidas para o processo).²⁰

A taxonomia, dessarte, é fundamentalmente calcada no uso de caracteres que permitam identificar e classificar o objeto de análise, a partir da semelhança e da binaridade.^a A taxonomia, de certo modo, vai repetir o procedimento de boa parte da filosofia ocidental de exorcismar toda diferença sem referência e sem fixidez (DELEUZE, 1969), buscando a produção e reprodução de semelhança em vários níveis (*e.g.*, a homologia e a sinapomorfia).^b

Na busca por caracteres, [os taxonomistas] tentam evitar as aberrações e mutações individuais e características sujeitas às influências do ambiente. Eles buscam por mudanças genéticas hereditárias, particularmente aquelas que resultam de influências de muitos genes e interações metabólicas. (WINSTON, 1999, p. 54)²¹

Nesse sentido, pois, a analítica veridiccional é uma “antitaxonomia”, pautando-se na descrição da consistência, em vistas de permite analisar e circunscrever o plano veridiccional e seus elementos, suas regras de funcionamento, variação e a descontinuidade entre eles, a partir da diferença e da multiplicidade. Nesse sentido, nossa estratégia analítica liga-se às *maneiras de fazer* da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), mas, ainda mais essencialmente, com a ontologia proposta por G. Deleuze (2011), em que devir, diferença e repetição constituem o movimento fundamental do real. Bem como aproxima-se, outra vez, da arqueologia, afastando-se dos procedimentos nos quais se experimenta “uma repugnância a pensar a diferença, a descrever os desvios e dispersões, a dissociar a forma reconfortante do idêntico.” (FOUCAULT, 1969, p. 21)²²

No entanto, esse trabalho parece-nos diferenciar-se dessa cartografia em um ponto assaz nodal: a presença crucial da história em sua análise e de uma história de descontinuidades. Enquanto a cartografia privilegia a dimensão geográfica, a fim de constituir-se como uma “antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, 1980), a analítica veridiccional, conquanto de lugar a uma geografia da verdade, coloca-a em articulação com uma dimensão histórica. A força dessa temporalidade parece tornar demasiado instável a filiação desse estudo à cartografia, embora, evidentemente, haja várias alianças teórico-metodológicas, como as já explicitadas, ou outras que poderiam vir a ser úteis aos fins da analítica veridiccional.

^a Assim a taxonomia é caracterizada por Nelson Papavero (1994, p. 20): “A parte da biologia que visa à classificação dos animais, Taxonomia, fundamenta-se principalmente na análise comparativa de seus atributos (caracteres taxonômicos).”

^b Sobre a questão da relação entre ciência, diferença e verdade cf. AUGSBURGER, 2022.

A PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE EM CINCO CAPÍTULOS

No interior dessa história crítica da verdade, de um ponto de vista analítico-veridiccional, esse estudo parece mirar uma lacuna, qual seja a praticamente inexistente produção acerca da veridicção amical no território da educação, ou pelo menos a aparente ausência, até onde pudemos averiguar em bancos de dados de artigos, teses e dissertações, de trabalhos críticos quanto a emergência da amizade no interior da problemática pedagógica.^a

Por outro lado, conquanto haja uma considerável produção filosófica e historiográfica sobre a amizade, parece atravessá-la, sobretudo na filosofia, uma idealização da amizade e de suas potencialidades inventivas, ou o estabelecimento de um projeto amical a se (re)constituir, antes mesmo de que se estabeleça e se compreenda melhor as nuances de seu limiar contemporâneo.^b Acaba-se, assim, por focar em determinada noção de amizade a despeito variação infinita de relações amicais, entre as quais existem aquelas que, destoando do elogio à liberação e à invenção amical de tais projetos éticos e/ou políticos, funcionam dentro desse limiar veridiccional de forma a reiterar e intensificar as relações de poder, de verdade e de subjetivação existentes. A própria produção filosófica, nesse sentido, insere-se no interior dessa espécie de (necessário) combate pela “verdadeira amizade”, ainda que o façam,

^a Para esse levantamento foram utilizados: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Journal Storage (JSTOR). É preciso frisar que encontramos trabalhos como os de Luciana G. Loponte (2009) ou de Julio G. Aquino (2014), em que são analisados o papel e a potência da amizade no âmbito docente, ou escritos como o de G. Felicitas Munzel (1998), sobre a correlação entre amizade e pedagogia na filosofia de Immanuel Kant. Não obstante, nos trabalhos encontrados, há uma escassez quanto à questão da verdade ou da veridicção naquilo que se forma como problemática no entrecruzamento da amizade e da educação e um excesso no que se refere à proposição de usos e finalidades da amizade no âmbito pedagógico.

^b A produção sobre a amizade, a partir de uma “história da filosofia”, é bastante significativa, havendo desde análises de períodos específicos, como nos trabalhos de Jean-Claude Fraisse (2016) e David Konstan (1997) sobre a amizade na antiguidade, quanto da amizade no pensamento de autores contemporâneos, como nas análises de Francisco Ortega (1999; 2000) ou Helio R. Cardoso Júnior Autor e Thiago C. Naldinho (2009) sobre a relação para Michel Foucault, passando por análises mais “genéricas” ou diagnósticas da atualidade, como no texto de Michel Serres e Michel Polacco, ou aqueles que recobrem um amplo período, como no célebre estudo de Jacques Derrida (1994) ou o compêndio de Dimitri El Murr (2001). Os trabalhos historiográficos sobre amizade são, amiúde, mais modestos em termos de tamanho, se comparados à produção filosófica do tema, entretanto, eles são também significativos, tendo uma diversidade e quantidade de trabalhos ainda maior. A produção historiográfica apresenta, em sua grande maioria, recortes temporais mais estreitos, sendo o trabalho de Ricardo de Oliveira (2006), sobre a amizade cortesã no Antigo Regime (*i.e.*, entre os séculos XV e XVIII), o estudo de Anne Vincent-Buffault (2010), em que a historiadora atravessa distintos tempos e espaços para pensar uma sociabilidade e uma sociedade futura, uma das poucas exceções. Aquilo que é mais frequente são trabalhos, por exemplo, sobre a amizade medieval no oriente próximo (GOITEIN, 1971), ou na transição europeia da Idade Média à Renascença (HYATTE, 1994), a amizade na Veneza seiscentista (MILLER, 2001), na “Europa Oriental” do século XVIII e XIX (CAREY, 2011; VINCENT-BUFFAULT, 1998), ou após a Revolução Francesa (HOROWITZ, 2013). Algumas pesquisas analisam a amizade vinculada a períodos literários, como as análises de Bernard Böschenstein (1995) ou Véronika von Schneck (1995), as quais tratam da amizade no romantismo; ou ainda, como o faz Gilbert Badia (1995) ao analisar a amizade que atravessou a produção da obra conjunta Karl Marx e Friedrich Engels, abordam a amizade desde uma historiografia mais biográfica. Também há obras assaz inspiradoras e necessárias sobre a história da amizade feminina, como os livros de Janet Todd (1980) e Lillian Faderman (2001).

paradoxalmente, para romper com a normatização das relações humanas e a normalização por meio dessas relações.

No entrecruzamento entre a filosofia e a historiografia proposto nos estudos foucaultianos e na esteira do qual estamos, em certo sentido, alocados, o trabalho que mais se aproxime de nossos intentos de pesquisa, malgrado não abarque em praticamente nenhum sentido a temática da pedagogia contemporânea, é *Genealogias da amizade* de F. Ortega (2002, p. 12-13):

Este não é um livro essencialmente filosófico. Meu intuito não era analisar os textos canônicos da amizade, de Platão a Montaigne. Esses textos são focalizados desde uma perspectiva genealógica, tentando contextualizá-los e introduzi-los em uma reflexão maior, filosófica e histórico-sociológica, sobre a relação entre amor e amizade, amizade e família, amizade e homossexualidade ou a difícil relação entre filosofia e política que permeia estas páginas. Minha abordagem procura mostrar, num percurso histórico, que a temática da amizade está indissociavelmente ligada à questão da filosofia e do político.

Não obstante, as proximidades o lugar da verdade ou daquilo que chamamos de veridicção estão bastante fora do enfoque do belíssimo estudo de F. Ortega (2002), no qual a relação entre política e amizade o fio condutor, mormente mirando a revitalização da potência política da amizade, como um projeto de “fundo” – que, inclusive, atravessa os outros dois livros do autor, supracitados, formando uma espécie de trilogia da “repolitização” da amizade contra a tirania da intimidade. Nosso projeto, por sua vez, é bem mais singelo e muito menos propositivo, contentando nos com a descrição crítica dos limiares da amizade pedagogizada.

Outro trabalho que possui uma proximidade, dessa pela cartografia, é *Amizades contemporâneas* de Danichi H. Mizoguchi (2016), no qual o autor propõe fazer um diagnóstico das amizades da atualidade. Esse estudo cartográfico possui uma coleção bastante variada e rica de elementos, que vão desde situações cotidianas até a linguagem afetiva, passando por elementos quase imperceptíveis (e.g., a inscrição em um sachê de açúcar em uma lanchonete). “A aposta, vertida em gigantesco ponto de interrogação”, segundo D. H. Mizoguchi (2016, p. 19), “é que a problematização de tais amizades possa trazer consigo mil e um gatilhos os quais auxiliam a analisar e a ousar inventar a história infinda da do mundo que ainda produzimos e aqui sempre chamaremos nós.” Essa coleção, então, é associada a elementos contemporâneos, como o biopoder e o neoliberalismo, sem ocupar-se exatamente da questão da educação ou da verdade em torno da amizade, primando pela questão política e ética no processo de subjetivação de “nós”.

Entretanto, mesmo esses dois exemplos de trabalhos nos quais enxergamos certa propinquidade com aquilo que propomos na presente tese, há algo que a diferencia de modo fundamental: um oco na história crítica da verdade, mormente na veridicção da amizade articulada à pedagogia. Essa tese, portanto, insere-se como um primeiro movimento, por um lado, a fim de preencher essas lacunas nos estudos sobre a amizade contemporânea, especialmente no que tange à relação entre amizade e pedagogia. Por outro lado, há o intento de esburacar a discursividade sobre amizade atual, quebrando as palavras que constituem a “pedagogização da amizade”, com o propósito de abrir espaço para o pensamento. Pôr em questão certos usos, potências e projetos da amizade que são erigidos, inadvertidamente e com certa facilidade, sobre algo muito mais presumido que compreendido e muito mais suposto do que estudo.

Antes de entrarmos nessa querela entre projetos amicais, buscamos uma análise das condições a partir das quais as formas contemporâneas de amizade recebem, ou não, o estatuto de “verdadeira”. Sem uma definição prévia do que seria amizade, o vocábulo vai definindo-se no interior de cada plano veridiccional, a partir do que cada estrato histórico-geográfico valida, regula e produz como verdadeiro. Nossa análise da veridicção da amizade, portanto, intenta colocar a questão de estudo em lugar distinto e, quiçá, “anterior” àquele onde a grande maioria dos estudos contemporâneos traça seu escopo. Antes de *verificar* ou *validar* um tipo ou outro de relação amical – seja por sua potência política, ética ou pedagógica – e, por conseguinte, *veridizer* a amizade, investigamos as regras a partir das quais tal embata pode dar-se aliado à verdade (como função e como efeito), o solo que torna possível *positivar* uma miríade de práticas verdadeiras de amizade.

Esse estudo, pois, lança mão dessa analítica veridiccional também com o propósito de fragilizar, de dissolver ou, pelo menos, de relativizar o lugar ainda muito confortável da amizade, como relação filosoficamente nobre e socialmente privilegiada, a despeito de sua vulgarização na ontologia humana e nas práticas cotidianas de uma sociedade atravessada pela capital e pela efemeridade do digital. Pôr em xeque essa imagem, mais ou menos generalizada, da amizade, a qual parece reiteradamente, não obstante suas transformações, remeter a um ideal de relacionamento entre os seres humanos (VINCENT-BUFFAULT, 2010). A análise crítico-descritiva da veridicção pedagogizada da amizade busca produzir uma rachadura, ainda que mínima, gerar um desvio, ainda que leve, abrir um espaço, ainda que ínfimo, para que as condições com que se joga o jogo da verdade amical contemporânea tornem-se sensíveis e possam ser tensionados. Dessarte, a analítica intenta produzir “uma descrição que não é nem

transcendental nem antropológica” (FOUCAULT, 1969, p. 156)²³, quiçá imanente e diferenciadora.

A disposição dos cinco capítulos que compõem a tese inverte seu próprio processo de pesquisa, tanto em termos temporais – tendo começado o estudo pela questão presença de uma amizade pedagogizada amizade, na passagem do século XX ao XXI, fomos nos sendo levados à sua ausência, entre os séculos XV e XVII – quanto em termos espaciais – tendo começado pela análise das condições internas à veridicção da amizade pedagogizada, fomos remetidos a linhas de força “externas”, as quais constituem sua condição de consistência veridiccional. Isso porque o estudo desdobrou-se a partir das demandas da própria questão – quais as condições de consistência veridiccional da pedagogização da amizade? –, de modo que, paulatinamente, fomos arrastados a outros tempos e espaços para estudá-la, a fim de compreender os pontos de ruptura temporal e as linhas de força veridicionais, para então retornar a questão inicial e, outra vez, atentar ao presente. Porém, distintamente do percurso do estudo, pareceu-nos mais apropriado que sua apresentação para a leitura tivesse essa configuração, indo da exterioridade temporal e espacial a interioridade da questão, dos limiares estrangeiros e passados ao presente familiar em que a problemática se constitui. A tese que sustentamos aqui possui, dessarte, três dimensões: (1) a impossibilidade de uma amizade infantil e, conseqüentemente, de sua problematização pela educação entre os séculos XV e XVII; (2) a emergência de uma amizade pedagogizada – um acontecimento, no qual a amizade torna-se veridizível através da pedagogia –, a partir do século XIX; (3) a fundamentação da consistência dessa veridicção amical no entrecruzamento de três linhas de força – *viz.* a psicologização, a computabilização e capitalização da amizade. Eis aí o que estrutura esse estudo e seu seccionamento.

Dessa forma, no *primeiro capítulo*, dividido em quatro seções, tratamos da impossibilidade da veridicção amical na educação pueril do século XV ao XVII, a partir da investigação das noções de educação, natureza humana e amizade na filosofia de seis autores. Buscamos com tais autores produzir um contraste: selecionamos a obra de quatro autores especialmente representativos do pensamento, especialmente da educação e da amizade, à época, e dois autores franceses cujas produções tiveram em seu tempo certa circulação e aderência, conquanto tenham se tornado quase anônimos para o século XXI, suas produções. Esse contraste permite alcançar certa transversalidade das condições de veridicção da amizade, do ser humano e da educação nesse período, bem como o aspecto trivial da impossibilidade de uma amizade pueril e/ou atrelada a pedagogia (*i.e.*, heterogeneidade documental e homogeneidade arquivística). Esse capítulo, trata-se, portanto, de uma análise veridiccional “negativa” da pedagogização da amizade (*i.e.*, analítica veridiccional da amizade que não há ou

que não pode ser), a fim de compreender-se as rupturas necessárias para que tal veridicção se tornasse possível. Na primeira seção do capítulo, correspondente à Renascença (século XV e XVI), exploramos: (1) a amizade civilial, em Desiderius Erasmus; (2) a amizade-semelhança, em Michel de Montaigne; e (3) a superfluidade amical em Jan Amos Komenský. Na segunda seção, correspondente ao século XVII, exploramos o pensamento de mais três autores: (1) o dique da alma e a amizade, em Alexandre Varet; (2) a amizade do homem honesto, em Jean Pic; e (3) a amizade do gentil-homem, de John Locke. Na terceira seção retomamos os pontos de distinção e similitude entre esses dois períodos, intentando sinalizar aquilo que, simultaneamente, fundamenta a veridicção da amizade, do ser humano e da educação nesse período e marca a impossibilidade da pedagogização da amizade. Na última seção fazemos alguns apontamentos sobre o caráter intermediário do século XVIII, que opera como ponto de virada entre a impossibilidade e a possibilidade da veridicção da amizade pedagogizada, indicando assim tanto a ruptura que há para tais planos veridiccionais, quanto a dimensão processual e paulatina de tal acontecimento.

Esse capítulo, portanto, coloca não só a questão de como verificar, descrever ou analisar a face negativa de uma veridicção, mas também sua falseabilidade. Por certo é mais fácil ou pelo menos mais óbvia a análise do aspecto positivo da veridicção amical (*i.e.*, a amizade que é ou que pode ser). Dessarte, o trabalho analítico que ensaiamos no primeiro capítulo, por certo encontra-se mais frágil; um exercício de estudo cuja falseabilidade talvez seja mais simples, porém não menos difícil. Ora, não seriam necessários grandes achados ou análises e métodos muito complexos para tal feito – daí sua faceta simples –, todavia, sua dificuldade reside na lacunosidade do entrecruzamento de amizade, infância e educação (ou pedagogia), no período em questão, de modo que, encontrar tal evidência converter-se-ia em uma tarefa árdua. Sua falseabilidade, pois, seria como a faina de encontrar uma agulha em um palheiro – daí sua faceta difícil. Falseabilidade cujo trabalho é praticamente inverso daquele da falseabilidade da analítica veridiccional operada do segundo ao quinto capítulo, nos quais fazemos uma analítica positiva da veridicção. Sobre a veridicção da pedagogização amical, por sua vez, há uma abundância arquivística e temática, o que torna mais *fácil* encontrar se documentação pertinente, no entanto é mais *complexa* a tarefa de mostrar-se seja a inexistência de uma amizade pedagogizada quanto sua existência desvencilhada das linhas de força que propomos e analisamos aqui como fundamentais tanto para tal veridicção.

O falseamento dessa veridicção negativa da amizade pedagogizada implica, primeiramente, a existência de uma prática discursiva, entre os séculos XV e XVII, em que a amizade infantil não só estivesse presente, mas presente como uma *verdadeira amizade*, não

sendo essa amizade infantil apenas uma metáfora ou o uso laxo do termo amizade. Em segundo lugar, essa amizade infantil precisa estar integrada ou ser integrável a uma prática educacional, pedagógica ou ainda escolar do período, no interior do arquivo renascentista e classicista. Ademais e sobretudo, essa amizade infantil pedagogizada precisa não só ser dizível, mas veridizível e, portanto, sua consistência veridiccional precisa ser atestada. Dessa forma, há que estar analisado, critica e descritivamente, quais condições no plano veridiccional permitem tal consistência, seja refutando as condições de consistência amicais aqui apresentadas, seja apresentando novas condições de consistência, sobre as quais se apoiariam uma amizade pueril, ou ambas as coisas.

Antes de adentrar na questão diretamente da amizade pedagogizada, são explorados, do segundo ao quarto capítulo, os processos de constituição e os modos de funcionamento de cada uma das três linhas de força sobre a qual se dá a pedagogização da amizade. Assim sendo, no *segundo capítulo*, dividido em duas seções, tratamos da psicologização da amizade. Na primeira seção exploramos o surgimento da psiquê, a qual não só substitui a noção de alma, mas que é decisiva nas transformações na concepção de ser humano – a morte de Deus e o nascimento do Homem – e, subsequentemente, na composição das relações sociais, culturais, econômicas e, portanto, nas relações amicais. O surgimento da psiquê, inclusive, correlaciona-se não apenas com a *psicologização* da amizade, como, outrossim, está implicado na *computabilização* e *capitalização* da amizade. A primeira seção do capítulo aborda também o desenvolvimento de noções chave, atreladas ao desenvolvimento dos saberes psi do século XVIII ao século XXI, sobremaneira pautando-se em pesquisas sobre a história das ciências da psiquê. Na segunda seção, por sua vez, exploramos especificamente a psicologização da amizade, do século XIX, no interior da loucura, ao século XXI, quando sua psicologização se generaliza por todo o corpo social, produzindo uma miríade de amizades qualificáveis e “rostos” de amigos, pautados no território psi. Para tanto analisamos, nessa seção, relatos médico-psiquiátricos e artigos científicos.

No *terceiro capítulo*, dividido em duas seções, tratamos da computabilização da amizade. Na primeira seção exploramos o desenvolvimento, ao longo do século XX e XXI, de uma linguagem simbólico-matemática, a partir da qual o mundo torna-se tradutível em dados e, como tal, computabilizado, tornando-se utilizável na resolução de problemas e execução de tarefas. Não se trata do escrutínio do desenvolvimento tecnológico das máquinas de computação, mas do surgimento e desenvolvimento de uma técnica e de uma linguagem através do qual o afã científico de um saber universal e objetivo é diligenciado, entrementes forma-se uma tensão com a própria condição do Homem, duplo empírico-transcendental, a partir do qual

a ciência (humana) se constitui. Exploramos também nessa primeira secção o funcionamento dessa linguagem, especialmente na forma das Análise das Redes Sociais, no interior das ciências humanas e a íntima relação que essa linguagem estabelece com a psiquê, fundando seu avanço sobre o conhecimento sobre o Homem, pois, em conceitos como comportamento e cognição. Na segunda seção, por sua vez, exploramos a computabilização da amizade propriamente, ou seja, o ponto em que essa linguagem toca o território das relações amicais, sobretudo na produção de conhecimento (objetivo) sobre o amigo, a amizade e, de um modo geral, sobre o ser humano. Para tanto, lançamos mão de artigos científicos, nos quais é possível ver especialmente as questões de linguagem, representação, conversão em dados, acurácias e fiabilidade dos saberes científicos sobre a amizade.

No *quarto capítulo*, dividido em duas seções, tratamos da capitalização da amizade. Na primeira seção exploramos, primariamente, a evolução do interesse e da utilidade como componentes de veridicção do Homem, passando a ocupar um lugar cada vez mais central e inescapável nas concepções contemporâneas de ser humano. Segundamente, na seção, perquirimos as transformações no território da economia política e da governamentalidade (*i.e.*, o conjunto dos aparatos político-econômicos modernos através dos quais se exerce o governo em nível populacional, sobremaneira por meio do Estado). Nesse percurso, tentamos apresentar o processo pelo qual passou-se do liberalismo ao neoliberalismo e, ao mesmo tempo, a constituição das diferentes formas do *Homo œconomicus* (*i.e.*, um ser humano capitalizado a partir das noções de utilidade e interesse, as quais são racionalizadas por meio do comportamento, da cognição e da linguagem simbólico-matemática que torna computável esse sujeito e sua conduta), entre o fim do século XVIII e o começo do século XXI. Para tanto, analisamos tanto pesadores clássicos da economia (política), especialmente aqueles ligados às correntes liberais, mas também fazemos uso de estudos históricos, filosóficos e sociológicos sobre o *Homo œconomicus* e a governamentalidade. Na segunda seção, por sua vez, exploramos mais especificamente o processo de capitalização da amizade, ou seja, sua veridicção a partir de uma lógica e de uma motivação calculável em termos de utilidade e interesse. Primeiramente, mostramos tal processo de capitalização ligado à vulgarização da amizade, por meio de sua veridicção a partir do interesse e da utilidade, verificando não só a positivação burguesa de uma amizade interessada, mas a contraposição a ela, na forma do companheirismo e outras sociabilidades libertarias. Posteriormente, através da articulação mais direta entre o amigo e o *Homo œconomicus*, tanto como sujeito de troca, quanto de consumo e de investimento, apresentamos a capitalização da amizade presente no *etos* empresarial, englobando, assim, o uso da amizade pelos trabalhadores no interior do espaço laboral, o uso da relação pela gestão

empresarial, bem como sua apropriação pelo âmbito do *marketing*. Nesse ínterim, a amizade torna-se parte do capital humano e dos investimentos do sujeito empresa de si, essa forma neoliberal do *Homo œconomicus*. Para tanto, lançamos mão fundamentalmente da análise de artigos (científicos), bem como textos de autoajuda, *coaching* e outras produções ligadas a esse território em que o Capital e a ética se tocam, sobretudo na figura do comportamento, das habilidades e competências.

Enquanto dedicamos o primeiro capítulo à impossibilidade da amizade pedagogizada e do segundo ao quarto capítulo às linhas de força que dão condições de consistência à pedagogização da amizade, no *quinto capítulo*, dividido em três seções, tratamos da amizade pedagogizada propriamente. Na primeira seção, exploramos as transformações no âmbito educacional, escolar e pedagógico, entre o fim do século XVIII e o começo do século XXI, iniciando pelo desenvolvimento de uma educação pública e escolarizada, na qual há uma pedagogização da família (*i.e.*, a conduta familiar, mormente em seu papel educativo, passam a ser organizados a partir de uma matriz pedagógica) e da criança, nos séculos XIX e XX. Em seguida, a seção explora o modo como, de meados do século XX até o século XXI, a pedagogia passa a ser atravessada longitudinalmente pela problemática da aprendizagem, deslocando a educação para o âmbito da psicologização (*i.e.*, a educação baseada em comportamentos, habilidades e competências), da computabilização (*i.e.*, o processo educacional organizado desde uma linguagem que o torna suas práticas, tecnologias e pedagogias computáveis) e da capitalização (*i.e.*, as práticas e estratégias educacionais avaliadas a partir de sua rentabilidade e eficiência). Nesse ínterim, ganham corpo a pedagogia da aprendizagem, como aparato educacional, e o microaprendedor individual (MAI), com seu sujeito. Para tanto, a fazemos uso de uma série de estudos sociológicos, filosóficos e historiográficos sobre a educação, em uma espécie de releitura de bibliografia do tema redirecionando-a para o tema da veridicção. Na segunda seção, por sua vez, analisamos o processo no qual a amizade torna-se veridizível pela pedagogia. Primeiramente, apresentamos a emergência de uma amizade infantil ligada ao desenvolvimento da ideia de melhor amigo, para, em seguida, avançarmos sobre os modos como a amizade é tomada internamente pela pedagogia. No século XIX e em boa parte do século XX, a amizade passa de uma ausência para uma presença indesejada, na pedagogia, sendo recorrentemente apresentada como um obstáculo à dinâmica escolar. A partir de fins do século XX, contudo, essa imagem de uma amizade obstatante dá lugar a uma amizade positivada em termos educacionais, convertendo-se em um componente pedagógico, funcionando em harmonia com a pedagogia da aprendizagem e o MAI. Para tanto, analisamos uma série de artigos científicos, bem como exploramos algumas produções literárias, filosóficas e

cinematográficas, a fim de tornar visíveis tais transformações veridiccionais. Na última seção do capítulo fazemos uma retomada do processo de pedagogização da amizade cotejando-o às três linhas de força basais a essa veridicção.

A tesa ainda possui uma última seção, na qual, por um lado, ensaiamos uma conclusão do estudo, fazendo uma síntese da análise de cada capítulo e uma esquematização da estrutura geral da veridicção pedagogizada da amizade, bem como fazendo alguns apontamentos teórico-metodológicos. Por outro, ensaiamos uma abertura a outras possibilidades de estudo – *i.e.*, continuidades, contraposições, desdobramentos, desobramentos (*désœuvrement*) e exercícios do pensamento. Com isso, tentamos finalizar, em certo sentido, esse começar no qual perseguimos um “coelho branco”: a veridicção da amizade pedagogizada. Porém, não se trata de pôr um ponto final no estudo, mas de prolongá-lo em reticências.

Para efeitos de organização, dada a extensão deste escrito, os capítulos estão agrupados em três *partes*, cada qual correspondendo a uma das faces da tese. Dessarte, a introdução e o capítulo 1 formam a *parte 1*, correspondendo à impossibilidade da amizade pedagogizada ou sua analítica veridiccional negativa; os capítulos 2, 3 e 4 formam a *parte 2*, correspondendo à fundamentação da veridicção do processo de pedagogização da amizade ou às linhas de força da psicologização, da computabilização e da capitalização da amizade; o capítulo 5 e as considerações finais formam a *parte 3*, correspondendo à análise da emergência e do funcionamento da pedagogização da amizade ou as condições veridiccionais da amizade pedagogizada, sua faceta analítica positiva.

**

Antes de encerrar esse ensaio introdutório, abrindo o texto ao estudo propriamente dito, parece-nos relevante fazer uma derradeira observação relativa à natureza e ao “propósito” desse escrito. Por certo, esse estudo e sua escritura deram-se dentro de condições ligadas a seu aspecto de tese doutoral. Ademais dos efeitos estéticos, metodológicos e estruturais que isso produziu sobre o estudo, é preciso frisar a condição excepcional no qual uma tese (ou pelo menos algumas) é constituída: trata-se de um espaço-tempo, talvez o último no processo de formação de um indivíduo, de “*skholè*” (σχολή) – *i.e.*, um espaço-tempo livre da funcionalidade e dos propósitos externos a seu próprio exercício, um fazer em que não está sob o império da utilidade, da funcionalidade e da eficiência. É verdade que, cada vez mais, as demandas de natureza “anti-*skholè*” – os anseios do negócio (*i.e.*, a negação do ócio, como tempo livre, em que alguém pode se ocupar com aquilo que não tem valor mercadológico ou de sobrevivência)

– acossam a produção acadêmica e escolar, organizando a educação a partir de parâmetros de eficiência e de eficácia. No entanto, parece-nos, seguindo as pistas de Jorge Larrosa (2019), que há ainda espaço e tempo para a realização dessa espécie de “heterotopia” educacional, em que alguém se pode dedicar ao exercício e à experiência, como um fazer consideravelmente desligado de uma motivação e valorização externas ao próprio fazer. Uma heterotopia educacional ainda possível no processo de elaboração de uma tese – apesar e graças à dinâmica acadêmica. Esse estudo, portanto, precisamos sublinhar, conquanto não deixe de ser uma tese – a qual remete a certas regras acadêmicas, científicas e burocráticas –, é também um exercício e uma experiência do possível: o que é possível realizar, enquanto estudo, apesar e graças a seu aspecto doutoral? O que é possível graças a esse tempo e espaço, raros em nossa sociedade, que o curso do doutorado permite, em sua dimensão de *skholè*. Isso, dessarte, faz com que, ao mesmo tempo, esse estudo seja uma tese doutoral e transborde seus limites, haja vista que, por exemplo, poderíamos ter optado por uma tese menor, mais específica temporal ou espacialmente, poderíamos nos haver restringido em termos de tipos de fontes ou de variedade temática, poderíamos haver optar por uma metodologia já consolidada ou uma abordagem mais convencional do tema etc.

Ademais, para além dos contornos específicos do que chamamos de *analítica veridiccional*, há certa ética da prática intelectual que orienta este estudo – em sua natureza e “propósito”. Dessa maneira, inspirados em uma conversa entre M. Foucault e G. Deleuze (2001), não partimos da perspectiva de que o papel fundamental do intelectual seja estar à frente ou ao lado das lutas sociais produzindo qualquer coisa como consciência, organicidade, direção ou organização dos indivíduos ou dos coletivos. Isso não significa um rompimento definitivo entre teoria e prática, mas, ao contrário, uma vinculação fundamental, entendendo a “teoria” e a produção intelectual em si mesma como uma *prática*. Uma prática que não tem a funcionalidade de indicar uma ação política, ou coordenar uma forma de resistência social, mas que pode e deve ser apropriada – por mais geral que possa ser sua análise ou mais abstratos que possam ser seu aparato conceitual. Uma apropriação em situações pontuais, concretas e cotidianas, onde, aí sim, a prática intelectual torna-se “útil” a uma luta, a um propósito político, cultural, social etc., porém já deslocada da “intencionalidade” do estudo e fora do controle de quem a produziu.

Dessarte, a prática intelectual e, conseqüentemente, esse estudo não há que buscar responder a necessidades sociais, à premência política ou às demandas econômicas. Assim, negando o *negócio* da pesquisa contemporânea, que parece cada vez mais orientar o trabalho acadêmico, afirmamos a *skholè*, de modo a liberar a prática intelectual não apenas do trabalho

e do consumo, mas um tempo liberado para o *estudo*: “a palavra ‘estudo’, contudo, tem a ver com o estupor, com estupefação, com algo que poderíamos relacionar com o assombro, com o espanto e com a admiração.” (LARROSA, 2019, p. 384)²⁴ O assombro e admiração, o estranhamento e certa demora, são parte do estudo, então, como exercício e experiência de estudante/estudioso. “O estudante estuda. [...] ‘Estendido no umbral do presente’, livre de vínculos e livre de pretensões, o estudante está simplesmente estuda.” (LARROSA, 2017, p. 247) O estudo e o estudante localizam-se em uma espaço-tempo de *skholè*, no interstício inútil e disfuncional da madrugada:

O estudo recua antes da primeira luz e ali, na noite que finda, em meio às sombras, no negro que já está se tornando cinza, o estudante mantém acesa uma lâmpada, mantém desperta a tensão da vigília. Mas a madrugada do estudante não é o momento que prepara o dia, não é um instante de espera de um sol já iminente, que finalmente quebrará as trevas. A madrugada do estudante é uma espera à qual nada está prometido. A vigília do estudante é plenitude da espera, intensidade da espera de algo que talvez nunca venha, mas que, não obstante, tampouco cessará de não haver chegado. O estudante não atravessa a madrugada, não reduz a madrugada não se mantém desperto na madrugada para passar, ali, da noite para o dia. O estudante recolhe-se na madrugada, dobra-se na madrugada, mantém-se em suspenso no próprio centro da madrugada. (LARROSA, 2017, p. 252-253)

O presente escrito, como prática intelectual é, dessarte, fundamental um estudo e, portanto, não tem intenção de corresponder a qualquer coisa que não o próprio *exercício* intelectual e a *experiência* a partir da curiosidade que moveu o estudo, conquanto não neguemos que sua apropriação ulterior para a constituição de uma prática cotidiana de amizade, como disparador de outros estudos, a fim de forçar as dobras do Mesmo ou feito ferramenta em lutas anticapitalistas não venham a nos alegrar o coração.



¹ “Amamo-nos e vivemos / Vivemos e nos amamos / [...] / E não sabemos o que é o amor”.

² “A veces pienso que la amistad es la relación más intensa de la vida... [...] Al erotismo de la amistad no le hace falta el cuerpo... no le es atractivo, resulta incluso inútil. [...] la amistad es la relación más noble que pueda haber entre los seres humanos.”

³ “¿Has visto algo parecido en el extranjero?... Allí seguramente la amistad significa otra cosa, más desarrollada, más moderna que aquí, en este mundo nuestro tan atrasado.”

⁴ “Estaría bien saber —prosigue el general, como si es- tuviera discutiendo consigo mismo— si de verdad existe la amistad.”

⁵ “Wohin ist Gott? rief er, ich will es euch sagen! Wir haben ihn getödtet, – ihr und ich! Wir Alle sind seine Mörder! [...] Stürzen wir nicht fortwährend? Und rückwärts, seitwärts, vorwärts, nach allen Seiten? Giebt es noch ein Oben und ein Unten? Irren wir nicht wie durch ein unendliches Nichts? Haucht uns nicht der leere Raum an? [...] Gott ist todt! Gott bleibt todt! Und wir haben ihn getödtet!”; “La mort de Dieu, en ôtant à notre existence la limite de l'illimité, la reconduit à une expérience où rien ne peut plus annoncer l'extériorité de l'être, à une expérience par conséquent intérieure et souveraine. Mais une telle expérience, en laquelle éclate la mort de Dieu,

découvre comme son secret et sa lumière, sa propre finitude, le règne illimité de la Limite, le vide de ce franchissement où elle défaille et fait défaut. En ce sens, l'expérience intérieure est tout entière expérience de l'impossible (l'impossible étant ce dont on fait l'expérience et ce qui la constitue). La mort de Dieu n'a pas été seulement l'« événement » qui a suscité sous la forme que nous lui connaissons l'expérience contemporaine: elle en dessine indéfiniment la grande nervure squelettique.”

⁶ “Interest in children's friendship has increased dramatically in recent years, resulting in a growing number of research studies and several developmental theories of friendship.”

⁷ “friendship functions”; “educational contexts”; “social and cognitive development”; “school adjustment”.

⁸ “Peer relations contribute substantially to both social and cognitive development and to the effectiveness with which we function as adults. Indeed, the single best childhood predictor of adult adaptation is not school grades, and not classroom behavior, but rather, the adequacy with which the child gets along with other children. Children who are generally disliked, who are aggressive and disruptive, who are unable to sustain close relationships with other children, and who cannot establish a place for themselves in the peer culture, are seriously at risk.”

⁹ “Friendships are: (1) emotional resources, both for having fun and adapting to stress; (2) cognitive resources for problem-solving and knowledge acquisition; (3) contexts in which basic social skills (for example, social communication, cooperation, and group entry skills) are acquired or elaborated; and (4) forerunners of subsequent relationships.”

¹⁰ “Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do [...], when suddenly a white rabbit with pink eyes ran close by her. There was nothing so very remarkable in that; nor did Alice think it so very much out of the way to hear the Rabbit say to itself, “Oh dear! Oh dear! I shall be too late!” (when she thought it over afterwards, it occurred to her that she ought to have wondered at this, but at the time it all seemed quite natural); but when the Rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket, and looked at it, and then hurried on, Alice started to her feet, for it flashed across her mind that she had never before seen a rabbit with either a waistcoat-pocket or a watch to take out of it, and, burning with curiosity, she ran across the field after it, and was just in time to see it pop down a large rabbit-hole under the hedge. In another moment down went Alice after it, never once considering how in the world she was to get out again.”

¹¹ “[...] s’il y a des choses dites [...], il ne faut pas en demander la raison immédiate aux choses qui s’y trouvent dites ou aux hommes qui les ont dites, mais au système de la discursivité, aux possibilités et aux impossibilités énonciatives qu’il ménage. L’archive, c’est d’abord la loi de ce qui peut être dit, le système qui régit l’apparition des énoncés comme événements singuliers. Mais l’archive, c’est aussi ce qui fait que toutes ces choses dites ne s’amassent pas indéfiniment dans une multitude amorphe, ne s’inscrivent pas non plus dans une linéarité sans rupture, et ne disparaissent pas au seul hasard d’accidents externes ; mais qu’elles se groupent en figures distinctes, se composent les unes avec les autres selon des rapports multiples, se maintiennent ou s’estompent selon des régularités spécifiques.”

¹² “[...] l’axe de la formation des savoirs : [...] il fallait essayer non pas d’analyser le développement ou le progrès des connaissances, mais de repérer quelles étaient les pratiques discursives qui pouvaient constituer des matrices de connaissances possibles, étudier dans ces pratiques discursives les règles, le jeu du vrai et du faux, [...] les formes de véridiction. En somme, il s’agissait de déplacer l’axe de l’histoire de la connaissance vers l’analyse des savoirs, des pratiques discursives qui organisent et constituent l’élément matriciel de ces savoirs, étudier ces pratiques discursives comme formes réglées de véridiction. De la connaissance au savoir, du savoir aux pratiques discursives et aux règles de véridiction, c’est ce déplacement qui j’ai essayé de faire pendant un certain temps.”

¹³ “Chaque société a son régime de vérité, sa « politique générale » de la vérité : c’est-à-dire les types de discours qu’elle accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l’obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai.

¹⁴ “[...] il ne suffit pas de faire une histoire de la rationalité, mais l’histoire même de la vérité. C’est-à-dire que, au lieu de demander à une science dans quelle mesure son histoire l’a rapprochée de la vérité (ou lui a interdit l’accès à celle-ci), ne faudrait-il pas plutôt se dire que la vérité consiste en un certain rapport que le discours, le savoir entretient avec lui-même, et se demander si ce rapport n’est ou n’a pas lui-même une histoire ?”

¹⁵ “[...] una forma de veridicción parresíastica, donde la crítica no puede no ser un ejercicio, político y ético, del coraje”

¹⁶ “[...] la constitución de un discurso de verdad en el campo de la psiquiatría es un efecto de la disposición espacial de la institución asilar. La reticulación celular del espacio y la distribución en él de los cuerpos y de la mirada hacen posible esa visibilidad individualizante que constituye, para nuestro autor, la condición material para la formación del discurso y de la verdad de las disciplinas, en particular de aquellas que comienzan con la raíz ‘psi’.”

¹⁷ “[...] cette fonction, au lieu de donner un “sens” à ces unités, les met en rapport avec un champ d’objets ; au lieu de leur conférer un sujet, leur ouvre un ensemble de positions subjectives possibles ; au lieu de fixer leurs

limites, les place dans un domaine de coordination et de coexistence ; au lieu de déterminer leur identité, les loge dans un espace où elles sont investies, utilisées et répétées.”

¹⁸ “[...] taxonomic description combines two of the most difficult types of writing: the technical description and the poem. Like a technical description of a piece of machinery and its operation, for example, it demands all the skill you can muster in terms of logic, consciousness, and precision of language. But, like a poem, its success depends also on the right word in the right position, on connotation and association as well as the dictionary definition of a word, and on the imagination of the author in making words work in a visual way.”

¹⁹ “The most important point is to work from the material.”

²⁰ “[...] taxonomy is a subdivision of systematics, consisting of three associated activities: identification (referring a specimen to previously classified and named group), classification (ordering organisms into groups based on perceived similarities or differences), and nomenclature (naming groups of organisms according to rules developed for the process).”

²¹ “In seeking useful characters they attempt to avoid individual aberrations and mutations and features subject to environmental influences. They look for genetic, heritable changes, particularly those that result from the influence of many genes and metabolic interactions.”

²² “[...] on éprouvait une répugnance singulière à penser la différence, à décrire des écarts et des dispersions, à dissocier la forme rassurante de l'identique.”

²³ “[...] une description qui n'est ni transcendante ni anthropologique.”

²⁴ “La palabra ‘estudio’, sin embargo, tiene que ver con estupor, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, con el pasmo y con la admiración.”

1 DA IMPOSSIBILIDADE DA VERIDICÇÃO AMICAL NA EDUCAÇÃO PUERIL DO SÉCULO XV AO XVII: ALMA, RAZÃO E VIRTUDE

“My friends were poor, but honest; so's my love”
(SHAKESPEARE, 1966, p. 274)¹

“Quelque rare que soit le véritable amour, il l'est encore moins que la véritable amitié” (LA ROCHEFOUCAULD, 1826, p. 101)²

1.1 RENASCENÇA – SÉCULOS XV E XVI

Abertura – o estrato estratégico

Nesse ensaio que opera como uma “estratigrafia da amizade”, os séculos XV e XVI são um primeiro ponto de inflexão da amizade. Por certo, poder-se-ia recuar nesse tipo de estudo a estratos históricos anteriores, porém a Renascença, independentemente da seção do tempo histórico que se faça, mantém uma relação mais direta, seja ela de atavismo ou de contraste, com a experiência amical de nossa contemporaneidade, parecendo-nos um recuo suficiente ao escrutínio das transformações da amizade em sua relação com o território da educação, sobretudo no que tangem a infância e a possibilidade de uma amizade pueril.^a Não faremos, com efeito, uma análise da infância especificamente, tampouco parece-nos relevante adentrar as discussões iniciadas por Philippe Ariès (1960), sobre o ponto de “invenção da infância”, ainda que nos seja inegável que, desde o Renascimento, um acontecimento em torno da sensibilidade e racionalidade da infância se instalou (BUJES, 2002; KOHAN, 2010) e dele desdobraram-se novas práticas de governo e verdade em torno da infância (BUJES, 2008; RESENTE, 2015). Junto a isso, esse período foi palco de transformações políticas, sociais e econômicas que estabeleceram complexas tramas com o território da filosofia e da educação (MIALARET; VIAL, 1981a; 1981b). Essa ruptura mais ou menos generalizada no plano de veridicção provocou transformações significativas em relação à amizade e, se tal ruptura à época teve um alcance restrito em termos espaciais – atingindo sobretudo a Europa e as colônias na América –, nos séculos XX e XXI sua reverberação tem alcance global, sobretudo nas sociedades de modo de produção capitalista.

^a A exemplo do lugar privilegiado do estrato histórico renascentista, naquilo que concerne aos fins desse estudo, citamos os estudos de Philippe Ariès (1960) sobre a “invenção da infância” e o nascimento de um “governo da infância”, localizado por Michel Foucault (2004b) na obra de Michel de Montaigne.

O recorte de análise dos séculos XVI e XVII, portanto, tem valor estratégico, pois, abarcando o fim do Renascimento e o *intermezzo* que antecede o Século das Luzes, funciona como o espelho reverso d’*A reprodução interdita* (MAGRITTE, 1937), em que se pode encarar as próprias costas – vendo aquilo que já não se é mais – ou, como no *Falso espelho* (MAGRITTE, 1929), enxergar a exterioridade do passado – a alteridade temporal refletida nos próprios olhos. Não queremos com isso homogeneizar o rico pensamento elaborado ao longo desses dois séculos, nem resumir a Renascença a seu último século; o que está em jogo é, justamente a partir das particularidades entres os pensadores desse período, perceber de que modo pode emergir uma variedade de concepções de amizade e como elas partilhavam, em sua diversidade, um plano de consistência mais ou menos comum (*i.e.*, um conjunto de regras e limites veridicionais para as práticas amicais). Da extensa produção filosófica que compunha o século XVI e XVII, nosso extrato tem como escopo: (1) permitir-nos traçar um mapa desse estrato histórico em que a amizade não era objeto das reflexões educacionais, tornando sensíveis as condições de *impossibilidade*, pois, de uma amizade pueril e pedagógica; (2) obliquar a diversidade conceitual (*viz.* civilidade, didática, exemplo, honestidade, natureza humana, pansofia, semelhança, virtude), formal (*viz.* tratados, epístolas, ensaios, manuais, conselhos e comentários.), espaço-temporal (*i.e.*, obras e pensamentos formulados e difundidos pelas mais diversas partes da Europa quinhentista e seiscentista) e de sujeitos e objetos (*viz.* criança, gentil-homem, homem honesto, pais, pessoa, ser humano, tutor) desse estrato, conquanto saibamos, à época, a pluralidade transvazava este mapa estratigráfico que produzimos.

Amizade civilial (Desiderius Erasmus)

Nascido em 27 de outubro de 1466, em Roterdã, nos Países Baixos, Desiderius Erasmus – ou Erasmo de Roterdã – foi um importante teólogo e humanista, célebre por seu livro *Elogio da Loucura* (ERASMUS, 1986).^a Autor de uma extensa obra que versa sobre os temas mais variados, sobretudo no território da moral e da religião, entre os quais a educação ocupa um lugar de destaque, também escreve sobre a amizade – tema que, como escreve Eric MacPhail (2016, p. 617), “em virtude de sua integração ao ordinário da tradição, [...] fluía facilmente por uma variedade de obras e gêneros literários da Europa Renascentista, tanto obras vernaculares, quanto obras em latim humanista”³. Ao longo de sua vida, viajou por vários lugares da Europa (*e.g.*, Bélgica, França, Inglaterra e Itália), extraindo, desses deslocamentos, material para seus

^a No original, em latim: “*Moriæ encomium*”.

escritos, bem como tornando-os um meio para espalhar seus pensamentos, e por conseguinte sua ideia de uma nova educação, pelo mundo europeu. Faleceu em 12 de julho de 1536, na cidade suíça de Basileia, onde trabalhava desde 1527 (WOODWARD, 2013).

Educação e civilidade

Malgrado a apropriação não homogênea e, amiúde, parcial do pensamento pedagógico de D. Erasmus em sua contemporaneidade, seu alcance foi amplo. Geograficamente, tanto difundiu-se dentro da Europa, tendo, com efeito, força na Inglaterra e Itália, quanto chegou mesmo a influenciar significativamente as práticas pedagógicas em várias partes do mundo, na América inclusive, haja vista que os jesuítas absorveram muitos elementos da educação erasmiana em suas missões. Socialmente, essa educação, cujo fundamento é uma simbiose entre “Cristianismo esclarecido e a sabedoria dos antigos” (WOODWARD, 2013, p. 72), para sobrepujar o “barbarismo” medieval, atuou em todo o tecido social, abarcando desde a instrução do príncipe até manuais dirigidos aos pais e às crianças não pertencentes à nobreza. Desde o *Trecento*, na Itália, o pensamento humanista e os projetos de educação renascentista são atravessados por uma tensão entre a retomada de uma herança greco-latina e os valores cristãos vigentes, com indica Paul Monroe (1919, p. 151):

Os primeiros idealistas da Renascença estavam preocupados com o estudo da antiguidade como um passo em direção a sua reprodução no mundo moderno. Três grandes artes prestavam-se prontamente a tal reavivamento, o idioma, a arquitetura e a educação. A edificação e o discurso (*speech*) romanos nunca cessaram de lembrar a Itália de seu grandioso passado. O reavivamento, portanto, começou com elas. Porém para enquadrar a nova geração nessa herança restaurada, foi necessário estabelecer uma nova educação. Era inevitável que o modelo de tal educação devesse ser tomado emprestado da antiguidade romana.⁴

Diante disso, “[o] instrumento elaborado para esse fim foi uma educação retirada dessas mesmas fontes antigas ajustadas às necessidades de uma comunidade cristã” (MONROE, 1919, p. 151)⁵. Contrastando-se com a educação medieval, mais técnica e voltada ao aprendizado de ofícios, a educação renascentista, mais humanista, voltava-se à preparação para a vida. No entanto, o desenvolvimento educacional e os temas humanistas e liberais que já apareciam na península itálica no século XIV e XV, tardaram no mínimo até o século XVI para desenvolverem-se ao norte dos Alpes (MONROE, 1919).

Ante a necessidade de uma nova educação, que auxiliasse na instituição de uma sociedade civilizada, D. Erasmus (1985; 1986) evoca as escrituras sagradas cristãs e o

conhecimento de Cristo como elementos fundantes de sua pedagogia; contudo, não é sua pretensão que o fito da educação seja a salvação pessoal. Nesse sentido, não obstante a imissão da religião cristã à proposta de educação, sua observância aos dogmas é pequena, tendo a religião, pois, um cunho assaz pragmático na obra do humanista neerlandês, sempre visando os usos e incorporações, mormente da piedade, às práticas pessoais:

O encargo de formação da infância é constituído de várias partes, das quais a primeira, e consequentemente a mais importante, consiste em impregnar a tenra alma (*tenellus animus*) com as sementes da piedade; a seguinte, fazer amar e aprender profundamente as artes liberais; a terceira é instruir para os deveres da vida; a quarta é habituar às boas maneiras desde os primeiros anos. (ERASMUS, 1530, p. 2)⁶

A piedade (*i.e.*, primeiramente a prática das leis religiosas, a devoção, depois como compaixão, misericórdia), o amor pelas artes liberais, a instrução aos deveres da vida e as boas maneiras apontam as tônicas morais e de civilidade constituintes da educação erasmiana. Não surpreende, então, que *De civilitate morum puerilium*, ou *Da civilidade pueril*, (ERASMUS, 1530; 1985), seu texto mais importante para o território da educação, tenha sido objeto de análise minuciosa do sociólogo alemão Norbert Elias (1981), em seu estudo sobre a formação da civilidade moderna, *O processo civilizador (Über den Prozeß der Zivilisation)*. Essa educação, cuja tarefa é a constituição de uma sociedade civilizada, vincula o sujeito não só a um múnus em sua comunidade, mas também em níveis mais amplos de coletividade já presentes ou ainda em formação no Renascimento (*e.g.*, o Estado, a sociedade civil e a Nação). A criança, portanto, é formada tanto em relação a sua responsabilidade para com a família, por exemplo, quanto deve ser treinada e adequada à sociedade civil, e inserida nos códigos de civilidade.^a Contudo, não obstante o reconhecimento de D. Erasmus da importância da adequada educação moral e da civilidade em certos ofícios (*viz.* sacerdotes, estudantes de teologia, administradores, proprietários de terras e homens de Estado), segundo o professor e pesquisador da educação William H. Woodward (2013), a atenção dada pelo humanista neerlandês à formação propriamente profissional em sua obra é parca.

D. Erasmus considera um equívoco supor que o treino para a vida prática advenha da própria vida ou da vida *per se*; ele enfatiza a necessidade de espaços, de tempos e de métodos

^a Vale notarmos que a sociedade civil e a sociedade civilizada do renascimento não são símiles à “questão social”, analisada por J. Donzelot (DONZELOT, 1994), n’*A invenção do social*, posto que, entretantes essa diz respeito a uma tensão entre democracia, direito e razão de Estado, aquelas são fruto de uma reorganização moral do *socius*, na qual os aspectos políticos e jurídicos parecem subordinados à civilidade da sociedade de corte e suas questões (econômicas, por certo, mas sobretudo socioculturais), num mundo de florescimento e proliferação das cidades, concentração e crescimento populacional (ELIAS, 1981), e bosquejo da centralização e governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2004b).

consentâneos à instrução da criança, que incluem a supervisão de um adulto, o que foi um caráter transversal a vários dos humanistas da Renascença:

As teorias de educação dos humanistas tardios revelam um afastamento da ênfase aos aspectos sociais da doutrina medieval da cortesia em direção a atividades literárias e acadêmicas. Erasmus e Melanchthon, cujas teorias da educação as escolas, na maior parte, continuaram a seguir por mais de dois séculos, encontraram nos idiomas e literaturas clássicos, especialmente no latim, o único instrumento essencial da educação. Conhecimento de fatos naturais deveriam ser procurados nos escritos da antiguidade e não na própria natureza. E, quiçá o mais importante de tudo, mesmo as bases da ação moral e piedade deveriam ser encontradas na literatura antiga. (MCGREGOR, 1985, p. 271)⁷

Isso, em contrapartida, não significa que a preparação para a vida adulta se dê unicamente por meio de livros; o teólogo, inclusive, rejeita a devoção ao diletantismo. O estudo das escrituras e o uso da erudição e das artes liberais são entendidos como ferramentas pedagógicas que devem estar sempre vinculadas à própria vida da criança (*i.e.*, a situações, a exemplos e a condutas) e à formação de uma sociedade de civilidade. Civilidade essa que, inclusive, não é apenas um componente da educação erasmiana, mas concerne a um acontecimento na sociedade ocidental, no qual D. Erasmus atua como uma espécie de instaurador de práticas. Como aponta N. Elias (1981, p. 67):

Erasmus deu nova nitidez e impulso a uma palavra muito antiga e comum, “civilitas”. Intencionalmente ou não, ele obviamente expressou na palavra algo que atendia a uma necessidade social da época. O conceito de “civilitas”, daí em diante, ficou gravado na consciência do povo com o sentido especial que recebeu do tratado de Erasmo.⁸

Embora o tratado não tenha, para o próprio autor, uma importância especial no conjunto de sua obra, pela grande circulação, pelas reedições que teve ainda no ano de sua publicação, 1530, ademais das adaptações e traduções para inúmeros idiomas (MCGREGOR, 1985), vê-se a ressonância e força do termo “civilidade” nas sociedades dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Ser humano – *natura, ratio e exercitatio*

A civilidade, então, inaugura outro modo de relação com o sujeito e sua formação social, sendo um de seus pontos de inflexão, com efeito, o corpo – o corpo como materialidade do gesto e “do comportamento de pessoas em sociedade, e acima de tudo, porém não unicamente, do ‘decoro corporal externo’ (*externum corporis decorum*)”⁹, como bem pontua N. Elias (1981, p. 68). Contudo, para D. Erasmus (1530), a educação desse corpo fica subordinada àquela do

intelecto e da alma. O intelecto, pois, é a sede da *ratio* (i.e., razão em atividade), a qual marca a diferença principal do ser humano em relação aos demais animais. “A educação da alma”, por tanto, “era o ápice natural de todo treinamento sólido” (WOODWARD, 2013), e não apenas uma parte mais ou menos dispensável da educação. A *ratio* é peça-chave do pensamento educacional educação erasmiano e, para entendê-la, é preciso voltar-se à concepção de ser humano nela implicada.

O ser humano para D. Erasmus compunha-se de três elementos, por sua vez indispensáveis à educação: *natura*, a natureza humana, a já mencionada *ratio*, razão em ação, e o *exercitatio*, o exercício ou prática. A *natura* é a capacidade, moral e intelectual, inata ao ser humano, que pode ser instruída de duas formas: pela “*sciencia*” (i.e., a informação ordenada ou sistematizada), para instrução do aspecto intelectual, e pelo exemplo e conselho, para a instrução do aspecto moral. Essa natureza humana não é concebida como uma massa informe a ser livremente manipulada, mas como um conjunto de virtualidades a serem atualizadas ou não.

Do modo como se reconhece, no século XVI e XVII, a existência de uma natureza humana resulta uma educação como “nutrição”, sobretudo através do exemplo, sendo ela fundamentalmente distinta da pedagogia que os séculos seguintes não cansarão de exultar; a distinção entre essas duas formas de educação se dá em pelo menos em três aspectos. O primeiro aspecto diz respeito justamente à concepção de natureza humana, a qual não se presta à “experiência”; de modo que as crianças não são concebidas como sujeitos de experiência (VIGUERIE, 1978). Um exemplo dado à criança, por conseguinte, não lhe proporciona uma experiência que lhe inculque a virtude (ou o vício, no caso de maus exemplos), antes, faz aumentar o bem e o mal que a natureza (da criança) já porta e que residem, como virtuais inescrutáveis, nesse dom dividido que é a alma. Daí que, como segundo aspecto, a educação, à época, nas palavras do historiador Jean de Viguerie (1978, p. 8), “era chamada de ‘alimento’ (*nourriture*). O que significava que o educador não tinha de modelar a criança de acordo com sua ideia, mas tinha de ajudá-la a viver.” Dessa forma, a educação não molda a criança, mas nutre sua (boa) natureza, fazendo com que o melhor dela possa ter mais força quando adulta; o educador não age sobre o corpo, mas sobre a alma da criança. O terceiro aspecto de diferenciação, por sua vez, está no estatuto dessa alma; nela residem os elementos fundamentais da natureza humana, logo a alma é também a base para o conhecimento dessa natureza. Diferente da mente ou da psiquê, a alma (*res cogitans*), enquanto aquilo no humano capaz de conhecimento, possui dimensões inacessíveis ao próprio conhecimento humano, seja pelas imperfeições da própria alma humana, seja pelas limitações que o corpo (*res extensa*) impõe a

ela, mas, também, pelo aspecto não-extensivo e indivisível da alma, que a faz parte de Deus (*res divina*) e, portanto, humanamente incognoscível de forma absoluta (DESCARTES, 1644). O corpo ainda é prisão da alma – e não o inverso, como acontecerá na disciplina, a partir do século XVIII – e ela, por sua vez, é objeto indireto (ainda que final) da educação.^a Ante a impossibilidade de um conhecimento da totalidade da alma e do fato de a criança não ser um “sujeito de experiência”, a educação não pode agir como modeladora, nem visar o corpo, senão como essa espécie de lugar de visibilidade de uma civilidade pueril, cujos gestos “expressam” os contornos da alma virtuosa.

Das várias partes que compõem a educação pueril erasmiana, “a primeira, e consequentemente a mais importante, consiste em impregnar a tenra alma (*tenellus animus*) com as sementes da piedade”, somente na “quarta” e última parte, fala-se em “habituá-las às boas maneiras desde os primeiros anos” (ERASMUS, 1530, p. 2). Mais adiante, no mesmo parágrafo, o autor explicita a causalidade ou, quando menos, a hierarquia entre “corpo” e “alma”: “o decoro externo do corpo provém de uma alma bem composta (*animo bene composito*)” (ERASMUS, 1530, p. 2)¹⁰. Ademais, como mostraremos mais adiante, o teólogo neerlandês correlaciona corpo/gesto e alma/virtude, de modo que aquele primeiro par remeta ao segundo – o corpo é o *locus* da expressão d’alma, não como representação, mas como parte do jogo de semelhança e continuidade.

O segundo elemento, a *ratio*, é o dom (divino) do pensamento, cuja relação orgânica com a *natura* não é definida ou definível, responsável pelo julgamento, pela ordenação e pela memorização dos saberes. É ao mesmo tempo o raciocínio esclarecido do professor, operando sobre o aprendiz, e o raciocínio ativo da criança, em busca de esclarecer-se. O último elemento, o *exercitatio* (ou *usus*), é a capacidade da prática ou do exercício, na vida, mas também na escola, que permite agir sobre o corpo e sobre a alma da criança, para bem conduzir sua natureza humana. Logo, graças à razão, a educação pode agir sobre o corpo e a alma para, por meio dos exercícios, converter a “massa bruta”, que a criança é quando nasce, na “imagem de Deus”, que reside virtualmente em sua natureza. Em suma, a *ratio*, dessarte, não só é o que faz do humano um ser singular, mas é ela também que permite guiar-se a *natura*, através do *exercitatio*, à sua plenitude ontológica (ERASMUS, 1985; 1986). É sobre essa tríade que se dá no pensamento erasmiano a concepção de ser humano – mais ou menos similar àquelas de outros renascentistas – e, consequentemente, é a partir da qual a civilidade pueril erasmiana é possível.

^a Sobre a inversão que a disciplina faz da ideia (platônica) de “corpo com prisão da alma”, fazendo dela instrumento de uma “anatomia política” cf. FOUCAULT, 1975.

Corpo e alma

Da civilidade pueril (ERASMUS, 1530), no entanto, é um texto pedagógico singular (*i.e.*, um acontecimento no território da educação e da relação com a criança). Primeiramente, o breve tratado, com menos de trinta páginas, ainda que dedicado ao filho de um príncipe, é pensado para a educação de toda e qualquer criança, e não só àquelas da nobreza. Segundamente, o texto dirige-se às crianças, *lato sensu*, e não a seus educadores: “a linguagem de *De civilitate* é adaptada ao jovem leitor, sendo clara e fácil de seguir, ainda que ocasionalmente palavras raras, tomadas de autores patrísticos e pagãos, ocorram” (MCGREGOR, 1985, p. 271); o que não significa, evidentemente, uma menor acurácia ou seriedade do texto, ao contrário, “pode-se”, mesmo, “dizer que nenhum de seus sucessores jamais igualou esse escrito em força, clareza e caráter pessoal.” (ELIAS, 1981, p. 68)¹¹ Por fim, a amplidão da proposta de D. Erasmus também reside em sua pretensão de generalizar os códigos de conduta e de significações para que sejam válidos a todos. “A verdadeira civilidade”, explica o historiador Jacques Revel (2009, p. 175), “consiste em livrar-se de todos os idiotismos e reivindicar somente as expressões corporais que são reconhecíveis e aceitáveis para o maior número. Pois seu único objetivo é unir mais os homens.”

Nosso objeto aqui não é explorar as minúcias da civilidade – o que, obviamente, N. Elias (1981) já o fez com primazia –, mas examinar, em D. Erasmus, as intersecções da civilidade pueril, da ontologia do ser humano e da veridicção da amizade (*i.e.*, como as normas de civilidade, a concepção de humano e a de criança se entrecruzam, se apoiam e tornam uma amizade verdadeira praticável, ou não). Assim, o alcance da obra erasmiana, mais do que nos sinalizar a ânsia social por novos códigos, é índice da força de coesão e de veridicção das práticas (discursivas e não-discursivas) ligadas à pedagogia e à ontologia erasmiana. Seu pensamento educacional prolonga o filosófico, de modo que a subordinação da educação do corpo à da alma não é senão efeito da própria subordinação ontológica dessas duas dimensões humanas. Para o teólogo, pois, o corpo é vetor de expressão da alma – “o decoro corporal externo procede de uma alma bem ordenada” (ERASMUS, 1530, p. 2) –, que em si mesma é inescrutável; logo, os gestos são a expressão da virtude ou do vício do sujeito.

Qual é, então, o papel da educação? Ora, ainda que o corpo e os gestos tornem visíveis a alma e a virtude, nem sempre essa imagem é nítida, posto que “percebemos que, por falta de instrução, essa graça falta em homens excelentes e cultos.” (ERASMUS, 1530, p. 3)¹² Em

resumo, o corpo é onde a alma “reluz plenamente” (*undique reluceat*), no entanto, a educação é o meio que garante a plenitude desse brilho.^a

Amicus

O tratado abarca, como sintetiza N. Elias (1981, p. 73), “toda a faixa de conduta humana, as principais situações da vida social e de convívio” e, segue:

Com a mesma naturalidade fala das questões mais elementares e sutis das relações humanas. No primeiro capítulo, trata das “condições decorosa e indecorosa de todo o corpo” (*de decencie ac indecente totius corporis habitu*), no segundo da “cultura corporal” (*de cultu corporis*), na terceira de “maneiras nos lugares sagrados” (*de moribus in templo*), no quarto “em festim” (*de conviviiis*), no quinto “em reuniões” (*de congressibus*), no sexto “nos divertimentos” (*de lusu*) e no sétimo “no quarto de dormir” (*de cubículo*).¹³

É justamente no primeiro capítulo, onde D. Erasmus aborda as questões do decoro corporal e, por conseguinte, dos signos da alma visíveis no corpo, que o teólogo usa pela primeira vez no texto uma declinação da palavra “*amicus*” (*i.e.*, amigo ou amigável): “Para que uma alma pueril (*pueri animus*) bem ordenada reluza plenamente, os olhos devem ser serenos, recatados (*uerecundi*) e ordenados [...], importa que eles reflitam uma alma apaziguada, respeitosamente amigável (*amicum*)” (ERASMUS, 1530, p. 3-4)¹⁴. Indubitavelmente, “*amicum*” designa o adjetivo “amigável”, indicando justamente o ar de civilidade que o corpo deve transparecer da alma. Mais adiante, ainda analisando o papel dos olhos na significação da civilidade, a palavra “*amicum*” é outra vez usada por D. Erasmus (1530, p. 4): “olhar para alguém abaixando ligeiramente as pálpebras é signo de polidez e de amigabilidade (*amicum*)”¹⁵.

No contexto, a palavra “*amicum*” remete forçosamente ao adjetivo “amigável”, dessarte, ainda que por vezes seja traduzida substantivada como “amizade” (cf. ERASMUS, 1877, p. 13; 1985, p. 274), parece-nos mais preciso traduzi-la por “amigabilidade” (ou “amabilidade”), uma

^a Seria preciso explorar em profundidade, em outro estudo, a relação entre corpo e alma, nos períodos renascentista e clássico, no que tange ao aspecto representativo (ou não) de um sobre outro e suas reverberações no campo educacional. Poder-se-ia pôr em questão, por exemplo, em que medida os gestos do corpo civilizado, pensado por D. Erasmus, estabelece com a alma um jogo de representação – sendo, assim, o trabalho do educador o estudo e ensino da justa representação da virtude através dos gestos (corpo como espelho da alma) – ou de continuidade – em que o trabalho do educador, quiçá, passaria a ser o da leitura da prosa do mundo, em que gesto e virtude não se separariam (corpo como continuidade da alma), assim como palavra e coisa, de modo que um não seria nem representação do outro (como no episteme clássica), nem teria existiriam independentemente do outro, num ensimesmamento (como na episteme moderna). Na arte de decifrar a linguagem do corpo, entre os séculos XVI e XVIII, constituiu-se toda uma importante tradição fisionômica, em que o corpo erra tomado como “espelho da alma”; sobre esse tema cf. COURTINE, 2009. Sobre as epistemes e o jogos da representação no renascimento, classicismo e modernidade cf. FOUCAULT, 1966.

vez que não se trata de um gesto indicador da amizade de um sujeito pelo outro, mas de sua *civilidade* – de sua disposição anímica virtuosa e bem-educada –, afinal, para o humanista neerlandês os olhos, e o rosto como um todo, são a marca de um bom ou mal estado da alma.

Curiosamente a figura do amigo não aparece nem na quarta seção, sobre a refeição e o festim (*conviviis*), momentos bastante importantes em termos de sociabilidade no Renascimento, nem na sexta seção, aquela em que a brincadeira e o jogo (*lusu*) são abordados, situações em que a proximidade e o convívio entre crianças são bastante evidentes. O amigo aparece novamente apenas no quinto capítulo, sobre reuniões (*congressus*) – encontros com pessoas em situações tanto formais como cotidianas (*e.g.*, na rua, em uma visita, ao se chegar ou sair-se de lugar) –, onde é evocado entre os títulos de tratamento que a polidez exige no trato com outrem:

Se te escapam os títulos específicos, todas as pessoas eruditas são [chamadas de] professores, todos os sacerdotes ou monges, padres reverendos, todos os iguais (*æquales*), irmãos e amigos (*amici*), em suma, todos os desconhecidos, senhores, e as desconhecidas, senhoras. (ERASMUS, 1530, p. 24)^{a16}

Enquanto título de tratamento dos iguais, “*amicus*” demonstra mais civilidade do que um sentimento de amor particular por alguém, o que não quer dizer que ele seja, por isso, menos verdadeiro, apenas indica que a veridicção desse “amigo” insere-se na racionalidade do jogo de conduta e autoimagem da civilidade. Essa afirmação coroa-se com a última menção a “*amicus*” no tratado: “Em seguindo-se os princípios que descrevi, receber-se-á elogios sem inveja e se ganhará amigos (*amicos*).” (ERASMUS, 1530, p. 25)¹⁷ A boa conduta leva à obtenção de amigos, com o que D. Erasmus sugere ou esboça uma relação que chamaremos de “amizade civil”.^b A veridicção dessa “amizade civil” não compartilha o território do sentimento, da intimidade e da interioridade, no qual a modernidade acomodará o amor amical; ela concerne mais ao território público (*i.e.*, a sociedade civil), que ao foro privado, no qual os séculos ulteriores habituar-se-ão a alocar a relação amical e cujo acme será o deslocamento da amizade à interioridade da subjetividade individual e sua consequente “despolitização” (ORTEGA, 2002).

Contudo, façamos uma ressalva: a amizade civil, embora apareça como resultante da educação da civilidade pueril, ela não é necessariamente acessível às crianças. “Saindo da boca

^a Em outra edição do livro (ERASMUS, 1691) em vez de “todos os sacerdotes ou monges” está “a todos os ministros da palavra divina”.

^b Com o neologismo “civil” buscamos evitar a ambiguidade em que poderíamos incorrer com o uso do termo “civilizada”; por “civil”, então, remetemos estritamente a uma amizade que funciona dentro da “racionalidade da civilidade”, e não como uma distinção antropológica do que se acharia em estado de civilização (ou não).

de uma criança um juramento soa torpe, seja ele um gracejo ou algo sério”¹⁸, escreve D. Erasmus (1530, p. 24), ainda no tratado. A torpeza da criança é uma marca de sua incivilidade; há coisas, portanto, que uma criança não pode praticar sem que o faça de forma débil, incompleta ou indevida – necessitando da condução de um adulto. “Na verdade, o que opomos como ‘civilizado’ e ‘incivil’ não é”, contudo, “uma oposição do tipo ‘bem’ e ‘mal’, mas, antes, trata-se de etapas de uma série de desenvolvimento” (ELIAS, 1981, p. 74)¹⁹, de modo que a incivilidade da criança não significa a presença de um vício, mas um estágio primevo em que a moralidade está em formação, em que a alma progride para uma maturidade, na qual, com efeito, vício e virtude têm lugar. Ora, malgrado o fato de D. Erasmus não explicitar a possibilidade ou a impossibilidade de a criança aceder a uma verdadeira amizade civil, parece-nos razoável conjecturar que, por ser “incivil”, ela não tem a moralidade e a razão suficientes para o comprometimento e o treinamento que tal amizade exige.

Escolha do tutor

Para além do tratado sobre a civilidade pueril, encontramos a amizade em outro texto educacional, *Da declamação sobre a precoce e liberal educação das crianças* (*De pueris statim ac liberaliter instituendis declamatio*), publicado por D. Erasmus (1985) em 1529. Nele o autor faz uma crítica – carregada de humor – à indicação de amigos como critério na escolha do tutor da criança:

Há também pais que estão querendo exercer algum julgamento na seleção de um professor para suas crianças, mas que, no entanto, permitem-se ser influenciados pela prospecção de seus amigos. Então acontece de um professor que é qualificado para instruir o jovem ser deixado de lado, enquanto uma pessoa incompetente é admitida, pela simples razão de portar a recomendação de um amigo. [...] Se teu cavalo está doente, você preferiria contratar um médico baseando-se exclusivamente na recomendação de um amigo do que se baseando em suas habilidades médicas? Valeria teu filho menos que teu cavalo? Ou melhor, tu vales menos que teu cavalo? (1985, p. 314)²⁰

Essa mesma crítica repetir-se-á mais de um século depois em um texto de John Locke (1823e, p. 77) – “certifique-se de não escolher ninguém por conta de amigos ou caridade, não, nem sequer por grandes recomendações”²¹ –, o que demonstra a extensão temporal e espacial dessa problemática. Ela tem tanto um aspecto financeiro (*i.e.*, dos gastos da contratação de um bom professor particular), quanto de “qualificação”, para o qual a amizade não é critério (suficiente) para a escolha do tutor. Tal qualificação diz respeito a características, métodos e saberes que são validados por aspectos morais, mas não pela amizade. Assim, embora a

educação renascentista nutra-se da filosofia latina e grega antiga, ela não herda o importante lugar que a amizade tinha aí, sobretudo, no pensamento ciceroniano e, *mutatis mutandis*, platônico-aristotélico.

Amigabilidade do tutor

Ainda em *Da declamação*, a questão da amizade é deslocada ao tema da postura do tutor, evocando como exemplo a relação do político romano Catão, o Jovem e seu instrutor, Sarpedão:

O instrutor, estou de acordo, deve mostrar contenção em sua amigabilidade; caso contrário, a familiaridade gerará desacato e destruirá toda vergonha e respeito. Ele deve ser o tipo de instrutor que, diz-se, Catão, o Jovem apreciou em Sarpedão. Através de sua amabilidade, ele ganhou a completa amizade de Catão (ERASMUS, 1985, p. 333)²²

O devido balanço entre familiaridade e amabilidade é o centro desse trecho em que a amizade aparece, o qual é complementado com a glosa, à continuação, de que o tutor, “graças a sua integridade moral, ganhou o respeito do garoto sem qualquer recurso a ameaças ou punições.” (ERASMUS, 1985, p. 333-4) Mais do que focar no tema amical, o humanista evoca essa imagem a fim de pontuar um necessário afastamento das violências, sobretudo físicas, como estratégia pedagógica, buscando que o tutor assuma uma postura amável ou gentil em relação ao aluno, que, por conseguinte, se afeiçoará ao tutor.

Dada a escassez e o caráter extraordinário da aparição da amizade “da criança”, que se dissolve no tema da amigabilidade enquanto sentimento mais genérico, podemos presumir que sua evocação pelo autor indique uma natureza ideal e exemplar da relação (e não algo praticável em todos e cada um), como acontece em outros exemplos greco-latinos de amizade, citados na obra erasmiana – *e.g.*, a excelência da amizade em Pilades e Orestes (ERASMUS, 1978). De modo geral, quanto mais a amizade é aproximada da educação pueril, mais ela se afasta da criança, como também se aparta de um sentido estrito de amizade e passa a funcionar como imagem metafórica, como exemplo um tanto quanto distante, ou ainda como ponto desejável no horizonte da vida adulta (*i.e.*, a *amizade civilial*). Noutros textos erasmianos, no entanto, encontramos elementos mais explícitos do que é para o autor a amizade verdadeira. São quase sempre tão mais próximos da amizade quanto mais distantes da educação, porém, doravante, exploraremos o que compõe a amizade erasmiana, com o propósito de mapear a presença ou a ausência de lugar à criança no plano em que essa verdadeira amizade se positiva.

Narciso – similitude e reciprocidade

Na dedicatória de *Parábolas, ou semelhanças* (*Parabolæ sive similia*) a seu amigo Pieter Gillis, secretário da cidade belga Antuérpia, D. Erasmus (1978, p. 130) faz a seguinte descrição da amizade:

Eu, cuja ideia de amizade repousa inteiramente em um encontro de mentes e o gozo dos estudos em comum, poderia bem saudar um ao outro de tempos em tempos com presentes para a mente e lembranças de uma descrição literária. Não que haja qualquer risco de que, quando nossa vida juntos é interrompida, arrefecemos ou que a grande distância que separa nossos corpos possa afrouxar a forte ligação entre nossas mentes. As mentes podem desenvolver uma ligação ainda mais forte quanto maior o espaço que advém entre elas. Nosso objetivo seria que qualquer perda devida à separação do verdadeiro gozo de nossa amizade deveria ser corrigida, não sem interesse, por sinais desse tipo literário.²³

Ainda que noutros momentos D. Erasmus se afaste do tom amical renascentista, sublimado em *Ensaio* de Michel de Montaigne (1595), quando ele entra no território do encômio, ressoa o mesmo tipo de amizade, em que as almas se vinculam a despeito da distância e das perdas. Trata-se de um elogio em que se celebra uma amizade intelectual, nobre e excelsa – uma amizade, diríamos, quase *desencarnada*.

Nesse livro fica patente que essa amizade é algo concernente aos “homens” (*i.e.*, sujeitos adultos e do gênero masculino): “os homens coalescem e tornam-se um por meio da amizade” (ERASMUS, 1978, p. 192)²⁴ –, além de ser uma relação entre iguais (*i.e.*, uma relação entre homens de caráter semelhante): “todo homem atrai amigos cujo caráter combina com o seu” (ERASMUS, 1978, p. 221)²⁵. Essa igualdade, inclusive, porta os traços montaignianos de um amor (quase) narcisista, em que o amigo é um “outro mesmo” (*i.e.*, ele não só espelha a alma do amigo, como dá lugar a um amor pelo próprio reflexo, posto que se ama pela similitude existente). D. Erasmus (1978, p. 686), ele mesmo, evoca a figura de Narciso:

Por exemplo, tão logo Narciso, que havia previamente evitado cada forma de amizade, avistou seu próprio reflexo na superfície cristalina de uma poça, ele imediatamente começou arder em uma paixão devoradora. Pois, o que é mais parecido conosco do que nosso próprio reflexo?

Nessa amizade tão excelsa quanto narcisista, os verdadeiros amigos, em sua semelhança, fundem-se em uma univocidade das almas: “Assim como na oitava há tal harmonia que parecemos ouvir uma e mesma nota, também os verdadeiros amigos formam uma única

alma” (ERASMUS, 1978, p. 273)²⁶. Essa ideia repete-se em vários textos do autor, como, por exemplos, neste trecho em *Do método de estudo* (*De ratione studii ac legendi interpretandique auctores*):

[...] amizade pode existir apenas entre pessoas similares, pois a similitude promove benevolência mútua, enquanto a dissimilitude, por outro lado, é mãe do ódio e da desconfiança; além do mais, quanto maior, mais verdadeira e mais profundamente enraizada a similitude, mais firme e próxima será a amizade. (ERASMUS, 1978, p. 683-5)²⁷

O autor explicita que a amizade só pode existir na similitude dos sujeitos, porquanto ela engendra uma série de virtudes e, a dissimilitude, propicias aos vícios. O grau de similitude vai, por sua vez, indicar a firmeza e proximidade da amizade. Porém, essa citação apresenta outras características da amizade, ou dessa semelhança, pois, ademais da igualdade daqueles que se relacionam, a amizade verdadeira exige uma reciprocidade – uma “benevolência mútua”. Para D. Erasmus (1978, p. 686): “Entre os bons, o amor é sempre mútuo, enquanto, entre os inferiores, é comum um amar e o outro odiar, um perseguir e o outro fugir.”²⁸ Assim como é preciso igualdade entre os sujeitos, é preciso igualdade entre seu amor.

Parrésia e bajulação

Essa igualdade, porém, não é irrestrita, há um limite aceitável e mesmo desejável para alguma dissemelhança: “um amigo cuja concordância conosco admite uma diferença de opinião ocasional dá-nos mais prazer do que um bajulador que nunca discorda.” (ERASMUS, 1978, p. 273)²⁹. O ponto de inflexão da plena concordância está justamente em um dos temas mais caros à amizade erasmiana, a saber, a da parrésia e da bajulação – ali onde amizade e verdade tocam-se com uma intensidade ímpar. A temática do amigo que, com sua franqueza, distingue-se do bajulador, no entanto, é um traço atávico, na esteira da antiguidade greco-latina – a coragem da verdade do outro (FOUCAULT, 2009) – e da patrística – coragem da verdade de si (FOUCAULT, 2018). Nesse sentido, para o humanista neerlandês, é um equívoco das pessoas de seu tempo agirem como se a amizade fosse baseada na farsa e não na verdade. O signo da verdadeira amizade, pois, é o amigo parresiasta e é, portanto, mister que a parrésia seja distinguida da bajulação.^a

^a Vale notarmos também que n’*A educação do príncipe cristão* (*Institutio principis christiani*), D. Erasmus (1986) coloca a amizade, mormente atrelada à parrésia, dentro dum território político: a amizade do príncipe. Trata-se também, por certo, de uma educação moral do sujeito que governa, para que seja capaz de discernir quais

“O bajulador”, escreve D. Erasmus (1978, p. 145), “imita todas as características de um verdadeiro amigo, exceto a liberdade com a qual ele aponta um erro”³⁰. Uma vez que o vínculo que o bajulador estabelece apoia-se sobre um interesse, ele não dispõe da liberdade de falar francamente pelo receio da perda dos favores; em seu trato, portanto, prefere a segurança da mentira adulatora aos riscos da verdade reprovadora. A amizade verdadeira, por sua vez, funda-se em um compromisso com a verdade e com a virtude, e move-se pelo amor desinteressado e não pelos ganhos que se pode obter do amigo.

Essa falta de liberdade reverbera no campo da semelhança, na medida em que a do bajulador não é de mesma natureza que a semelhança espiritual dos amigos verdadeiros. Se “o bajulador nunca é movido pelos próprios sentimentos, mas fica com raiva quando seu amigo está com raiva e sorri quanto seu amigo está contente” (ERASMUS, 1978, p. 146)³¹, sua semelhança acaba sendo de uma superficialidade interessada ou de uma mimetização subjugada. E quanto à superficialidade, o autor adverte: “É tolo aquele homem que, quando se propõe a comprar um cavalo, não inspeciona o cavalo, mas seus adornos e arreios; e é um grande tolo aquele, quando ao fazer um amigo, julga-o por sua riqueza ou seu guarda-roupa” (ERASMUS, 1978, p. 210)³². À amizade verdadeira é imprescindível a liberdade e a coragem parrésicas, tanto quanto a igualdade e mutualidade.

Isso, no entanto, não implica uma franqueza descuidada, posto que, mal formulada, uma reprimenda pode ser nociva: “Semelhante a um medicamento tomado de forma insensata, que causa danos e não faz nenhum bem, é uma reprovação administrada do modo errado” (ERASMUS, 1978, p. 147)³³. Dessarte, ainda que um verdadeiro amigo cuide por meio da parrésia e não possa faltar com a franqueza, ele “suavizará uma reprovação com palavras gentis” (ERASMUS, 1978, p. 149)³⁴. Some-se a isso o fato de que a franqueza bem utilizada acaba por gerar prazer aos amigos, bem como lhes presta um serviço, qual seja: o de apontar-lhe os defeitos, indicar suas virtudes e suas faltas, como meio deles manterem-se em uma vida guiada pela virtude e, diríamos, pela civilidade.

Raridade e verificação

enunciações da corte carregam a verdade, ainda que indigesta, e quais se movem pelo desejo de abrigar-se sob o poder e os privilégios do príncipe e de sua corte, ainda que às custas da mentira. Conquanto seja um tópico assaz interessante, a extraordinariedade e especificidade da educação e da amizade do príncipe não se adequam ao escopo desse estudo, sendo desazado explorá-las aqui, posto que, em verdade, demandam um estudo próprio e dignamente aprofundado de suas idiossincrasias, mormente com relação à questão da parrésia, da bajulação e da verdade, na esteira das pesquisas feitas por M. Foucault (2009; 2012; 2016; FOUCAULT, 2018).

À vista dessas características, a amizade acaba por ser rara (*i.e.*, tem-se poucos amigos verdadeiros): “Uma alma à mercê de vários amigos é como uma matéria primordial, pronta para tomar a forma que se queira, sem ter nenhuma própria” (ERASMUS, 1978, p. 193). Porquanto há a necessidade de distinguir-se a verdadeira amizade da falsa, deve-se testá-las:

Assim como você examina uma moeda para ver se é falsa antes de precisar gastá-la, você deve testar um amigo antes de precisar dele. Semelhante àqueles que trazem negligente destruição a si mesmo por experimentarem antecipadamente algum veneno mortal é quem faz seu amigo algum homem que não conhece, e descobre a verdadeira natureza daquele homem por sua própria dor. (ERASMUS, 1978, p. 143)³⁵

Pode-se pôr alguém à prova de várias maneiras, entre as quais está a observação de sua conduta diante da desventura de um amigo, pois os verdadeiros amigos ajudam de forma mais sábia e sem um interesse que não seja o bem do amado. Todavia, há formas mais estratégicas de se testar uma amizade, sem, assim, depender do acaso: “Para testar uma jarra, despejamos nela água e não vinho; e, do mesmo modo, devemos às vezes confiar a nossos amigos um segredo pouco importante, para testar o valor do silêncio deles de modo que não corramos nenhum risco caso eles vazem” (ERASMUS, 1978, p. 157)³⁶. Além de testar um amigo com um pequeno segredo, para que o dano seja mínimo ou nulo, é possível valer-se do reencontro com o amigo após um intervalo de tempo, pois “formamos um julgamento mais preciso dos amigos quando os vemos depois de um intervalo, e somos piores juízes de nós mesmos, porque nunca estamos separados.” (ERASMUS, 1978, p. 198)³⁷ De todo modo, o teste da amizade nem sempre é fácil, sobretudo porque a falsa amizade engana pelos prazeres que pode dar – prazeres assentados na mentira e/ou nos vícios e sempre momentâneos –, enquanto a verdadeira amizade, ainda que possa ter seus sabores, “faz a vida como um todo ser saborosa.” (ERASMUS, 1978, p. 143)³⁸, porquanto se origina de coisas nobres como a virtude, a liberdade, a verdade e a razão.

Amicitia, caritas e familiaritas

Em um de seus colóquios, D. Erasmus (1997) expõe primeiramente a atração *natural* dos semelhantes, que leva os amigos a serem amigos, aproximando, inicialmente, as relações entre animais e as triangulando com os seres humanos (*e.g.*, o ser humano e a cobra teriam uma inimizade natural, o lagarto e a cobra também, logo o lagarto e o humano teriam uma amizade). É essa mesma lógica, incrustada na natureza, que se aplica no interior das relações humanas – de amizade, afinidade e semelhança, ou seus opostos –, porém, o que começa como uma atração

natural aparentemente determinada e determinante, desfaz-se em seguida, quando “Erasmus crucialmente introduz o conceito de agência. Amizades e inimizades naturais levam uma pessoa a uma direção ou a outra, mas a felicidade depende da aprovação ou rejeição das inclinações particulares” (LOBIS, 2010, p. 34)³⁹.

Seguir ou não a inclinação, entretanto, não é um mero ato de escolha, tampouco realiza-se, como já apontamos, por meio de um treino que a vida por si mesma daria; trata-se, antes, de um exercício da razão sobre a natureza humana (*i.e.*, dá-se por um processo de educação). O desejo de seguir a inclinação ou não, e de educar-se para tanto, coloca justamente o sujeito humano nesse lugar de liberdade, a qual é indispensável para a amizade verdadeira.

Nesse colóquio, a amizade erasmiana remete explicitamente a dois pensadores romanos, ao naturalista Plínio, o Velho e ao filósofo estoico Cícero; todavia, fá-lo convergindo as noções de amizade – como elemento da história natural e como elemento da filosofia moral – no território da teologia. Com isso, D. Erasmus (1997) equipara a *amicitia*, tanto como inclinação natural dos semelhantes de Plínio, quanto como vínculo entre o gênero humano (*societate humani generis*) ciceroniano, à ideia cristã de *caritas*. É nessa articulação entre história natural, valores cristãos e moral que se aloca o que chamamos de “amizade civilial”, posto que esse vínculo natural, ao mesmo tempo genérico e elaborado por uma educação, é o que dá congruência à sociedade civil, que o Renascimento buscava.

A amizade civilial integra-se ao projeto humanista, uma vez que, com efeito, assimila elementos da tradição greco-latina (*e.g.*, a natureza nobre da amizade) e os associa a valores cristãos (*e.g.*, o amor da *caritas* cristã); todavia, a extensão dessa amizade ultrapassa a impessoalidade ou generalidade cristã, sem abandonar com isso a civilidade. Para o humanista neerlandês, a amizade pode também ter o sentido de “*familiaritas*” (*i.e.*, uma relação familiar, próxima, íntima). Assim, enquanto “a caridade (*caritas*) cristã estende-se para todo o mundo; a amizade íntima (*familiaritas*) deve ser restrita a alguns poucos” (ERASMUS, 1997, p. 1046). Porém, como ressalta Seth Lobis (2010, p. 39): “A preocupação com alguns não significa a negligência de inúmeros”⁴⁰, posto que, como já assinalamos, a constituição de uma sociedade pautada na civilidade, atrela o sujeito tanto aos deveres ligados aos grupos íntimos (*viz.* família, amigos íntimos e paróquia), quanto àqueles associados a níveis mais amplos da coletividade humana. A liberdade humana ajoujada à razão e à virtude permite as duas faces ou as duas formas dessa amizade civilial, presente em Desiderius Erasmus.

A polissemia amical erasmiana não é, pois, dissonante, ela compõe um “solo monódico da semelhança” (CARDOSO, 1987), pois tudo é amizade (*æqualis, similitudo, benevolentia*),

porquanto carrega algum grau de semelhança. Ainda nas palavras de Sérgio Cardoso (1987, p. 169):

Assim, o universo coberto pelo império da amizade vai dos laços de sangue (*cognatio*) e semelhança física que une a família ao grande parentesco entre todos os homens, a afinidade natural que alimenta a “philantropia” – a *Caritas generis humani* do humanista cristão – e solda os vínculos sociais [...]. É desta simpatia natural em relação ao homem enquanto homem que se destaca a amizade em seu sentido mais restrito.

A natureza da amizade erasmiana tudo recobre, porém também tem um sentido mais restrito. Desde a *Caritas generis humani*, movida pela obrigação da piedade, até a sociedade entre homens civilizados, como deliberação refletida, até os laços de matrimônio, que levam o amor ao grau máximo de indissociabilidade e indefectibilidade, toda relação de afinidade é assimilável como “amizade”, ou por ela pode ser recoberta, uma vez que a *amicitia* faz parte da “trama semântica da semelhança no século XVI” (FOUCAULT, 1966, p. 38)⁴¹.

Amizade pueril

Contudo, na medida em que as relações de amizade erasmianas exigem um grau de igualdade, de liberdade humana e racionalidade e, por conseguinte, de virtude, pensar uma amizade pueril seria, pois, descabido, porquanto a criança é um sujeito que ainda não tem aquilo que é essencial para a verdadeira amizade. Ora, a amizade é fundada na semelhança e “se tal semelhança é enraizada nos bens da alma – os únicos verdadeiros bens –, que são a piedade, a justiça e a temperança, então a amizade resultante é baseada naquelas qualidades que a originou, ou seja, ela é honesta, verdadeira, sincera, firme e eterna.” (ERASMUS, 1978, p. 686)⁴² Como se poderiam, pois, firmar tão cedo as “raízes da amizade”, quando na infância o sujeito ainda não tem a civilidade integralmente inculcada? Quando não é a criança plenamente livre, racional e moral? Outra vez, a amizade e a figura da criança parecem distantes, salvo, quiçá como parte de um paralelo:

Quando uma criança cai, a ama não a censura ou pune; ela corre para levantá-la, e censura-a depois. De modo similar, um amigo deveria ser ajudado e receber suporte em sua aflição, e ser censurado e admoestado depois disso, se a calamidade que se abateu sobre ele for por sua própria culpa. (ERASMUS, 1978, p. 148)⁴³

No restante, em sua verdade e plenitude, a amizade e a criança são inconciliáveis.

Amizade-semelhança (Michel de Montaigne)

Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), ou apenas Michel de Montaigne, como ele mesmo passou a nomear-se, nasceu e faleceu no castelo de sua família em Saint-Michel-de-Montaigne, sudoeste da França, entretanto sua vida foi marcada por inúmeras viagens pela Europa. Filho de uma família de comerciantes recém-nobiliária, M. de Montaigne “viveu ‘nobremente’, especialmente depois de seu ‘recolhimento’ para seus domínios, administrando os vinhedos, escrevendo, viajando e servindo como prefeito de Bordeaux por quatro anos.” (LANGER, 2005, p. 15)⁴⁴, também foi “integrante de missões diplomáticas e, mais de uma vez, conselheiro de Henrique IV” (CARDOSO, 1987, p. 160). Como intelectual humanista, M. de Montaigne abordou uma série de temas, entre eles a educação e a amizade, seguramente pedra angular de seu pensamento e de seu grande legado *Ensaaios* (MONTAIGNE, 1595), publicado em três volumes entre 1580 e 1588.^a

Ensaaios

Segundo Ullrich Langer (2005, p. 9), “ele não começou a escrever seus *Ensaaios* até seu ‘recolhimento’ a sua propriedade em 1571, como homem maduro”⁴⁵, sendo sua edição definitiva de 1595, três anos após sua morte (CARDOSO, 1987, p. 167). Certamente, a importância do texto e de Michel de Montaigne para o Renascimento, como também para o pensamento ulterior, deve-se não só à variedade de temas que aborda, mas à estética com a qual o faz, sendo ao autor, por isso, imputada a invenção do “ensaio pessoal”.

A palavra francesa “*essai*” significa tanto o gênero literário “ensaio”, como também e primeiramente a “tentativa”, a “experimentação” e o “esboço”, de forma que, ao agrupar seus textos sobre o título “*essais*”, antes de designar um conjunto de textos-ensaaios, M. de Montaigne aponta seu caráter de exercício de pensamento. *Ensaaios*, mais do que constituir um tratado filosófico, contém vários experimentos de reflexões morais; antes de linhas assertivas com as quais se trama um sistema coerente de pensamento, exercita a prática da dúvida e do ceticismo.

^a No original, em francês: “*Essais*”. Por uma questão de conveniência, quando nos referirmos à obra *Ensaaios* como um todo, referenciaremos a edição de 1595, em volume único, publicado por Abel L’Angelier; no entanto, quando citarmos trechos ou capítulos específicos, utilizaremos como referência a edição de 1965, em três volumes, da editora Gallimard.

Ainda que, paradoxalmente, asserções sejam feitas ao longo de um capítulo, elas logo se desfazem noutro em prol, justamente, do ensaio de uma nova reflexão.

Uma vez que percebe o real como algo transitivo e incerto, ao autor encontra nessa estética do “ensaio” um modo de adentrar a inconstância do mundo sem que seu texto sucumba ao peso da exigência de uma unidade intratextual ou da coesão filosófica. No pensamento montaigniano, indica Jean Starobinski (1993, p. 88), “cada instante inaugura um novo eu que suplanta o precedente”; nesse ritmo, sua escrita tem de buscar a tentativa, antes da certeza, o momentâneo, em vez do perene – ou ainda uma efemeridade eterna dos ensaios gravados em livros. Os livros que constituem *Ensaaios*, assim, espelham o próprio mundo, redobrando a imagem renascentista do “mundo como um livro”. Nesse jogo livro-mundo e mundo-livro, M. de Montaigne vai exercitar o pensamento, em um exame cético, em direção ao conhecimento de si e do mundo, desembocando numa relação de elaboração de si mesmo: “Montaigne inicia-se na busca pela essência, mas só encontra a realização dessa na aparência, e assim, decide cada vez mais pintar-se e tornar-se sua própria obra de arte através do devir das palavras em seus escritos e da constante mudança do eu, sempre em movimento.” (ANTUNES, 2012, p. 48)

Outra marca importante d’*Ensaaios* são as releituras e apropriações de clássicos da filosofia greco-latina (*e.g.*, Platão, Aristóteles, Cícero e Quintilianus), sobretudo no que diz respeito à amizade, para o qual M. de Montaigne é uma das referências mais importantes de toda a Renascença. Em sua *Genealogias da amizade*, F. Ortega (2002) assenta a discussão da amizade no Renascimento sobre a dissertação montaigniana; Sérgio Cardoso (1987), por sua vez, em um texto sobre a amizade em M. de Montaigne a opõe não só ao pensamento de D. Erasmus, como a faz destoar de todo pensamento renascentista e clássico, mostrando como mesmo sua herança aristotélico-ciceroniana é, em certa medida, subvertida. *Ensaaios* tem um grande lastro na questão da amizade, pois, por um lado é “a perda do amigo Etienne de La Boétie que está na origem dos *Ensaaios*” (CARDOSO, 1987, p. 161), por outro, o texto é um conjunto de exercícios de autoconhecimento e reflexão sobre si mesmo, que antes se fazia por meio da relação com o amigo, E. de La Boétie. De modo que há em M. de Montaigne uma triangulação entre amizade, escrita-ensaio e conhecimento de si; tanto a amizade quanto a escrita são exercícios de autoconhecimento, por meio do qual são exercitados o ceticismo e a moral.

Todavia, dada a amplitude e densidade da questão amical no humanista francês e a diversidade de análises sobre o tema, nossa perquirição, em vez de objetivar uma profunda análise da amizade em M. de Montaigne, sobrevoa temas fundamentais do autor, tratados ao

longo dos três livros d’*Ensaaios*, para, então, perguntarmo-nos sobre as possíveis correlações entre a noção montaigniana de amizade e suas reflexões sobre a educação pueril.

Amizade, *lato sensu*

Amizade, assim como as reflexões em geral de *Ensaaios*, “diz respeito à ética em primeiro lugar, e só por extensão à política.” (CARDOSO, 1987, p. 160), de modo que o autor “assume seu lugar na tradição clássica como filósofo moral.” (MACPHAIL, 2016, p. 615)⁴⁶, uma vez que é no território da filosofia moral que a amizade historicamente tem lugar no ocidente. Contudo, o modo como a questão é abordada no capítulo XXVIII, “Da amizade”, diferencia-se, em parte, tanto da amizade dos clássicos greco-latinos, quanto dos pensadores da Renascença (*e.g.*, D. Erasmus). O ensaio do tema amical vai apoiar-se em noções clássicas (*viz.* de Aristóteles e de Cícero), mas para, a seguir, singularizar a noção montaigniana de amizade.

A dissertação de M. de Montaigne (1965a) em torno das palavras “amizade”, *philia* (*φιλία*) ou também “amicitia”, possui dois planos, um *lato sensu* – em que, como herdeiras da tradição greco-romana, essas palavras “designam todas as formas de vínculo, aliança e sociedade, ou seja, toda manifestação associativa [...] por oposição aos modos de repulsa, dispersão e rivalidade” (CARDOSO, 1987, p. 167), podendo ser categorizadas em quatro tipos (viz. natural, social, hospitaleira e venérea) –, o qual, de modo geral, o autor rejeita; e um *stricto sensu* – em que os contornos das palavras envolvem a concepção de “outro eu” ou de uma amizade “especular”, de sublimação do amor, das relações humanas e da semelhança, bem como a imanência amical. Em ambos os casos, a amizade vincula-se à *semelhança*. Se nos sentidos equívocos ou analógicos, de uso recorrente no Renascimento (cf. D. Erasmus), a palavra a amizade vai incluir “amor, afeição, camaradagem, vínculos familiares, comerciais ou políticos ou mesmo as mais frágeis conjunções e simpatias, como as que se estabelecem, por exemplo, entre companheiros de viagem” (CARDOSO, 1987, p. 168), para M. de Montaigne (1965a, p. 266), essas outras afinidades não “convêm à amizade”, nem separada nem conjuntamente, posto que “em geral, todas [as relações] que a volúpia ou o benefício, a necessidade pública ou privada forjam e nutrem são tanto menos belas e generosas, e tanto menos amizades, quanto misturam outra causa e finalidade e fruto à amizade que não ela mesma.”⁴⁷ Em suma, por pautarem-se na volúpia, no benefício ou noutro interesse, tais relações fundam-se em uma desigualdade e no efêmero, o que as impede de alcançar a semelhança, fulcral à amizade – problemática presente tanto no Estagirita (ARISTÓTELES, 1975), quanto

em Cicero (2006) –, o que não significa que em tais relações não comportem algum grau de semelhança.

Semelhança, *amicitia* e *sympathia*

A Semelhança, pois, comporta essencialmente uma força de união entre as partes. Toda relação de afinidade, por envolver a união de pessoas, consequentemente, tem algo de Semelhança, de modo que:

os homens – semelhantes – se unem e se afinam por esta lei da natureza, a atração universal do semelhante pelo semelhante. E a amizade – frequentemente reservada para traduzir a simpatia cósmica no registro antropológico – é então, entre eles, o gênero e princípio de todas as espécies de vínculos, contratos e sociedades e, consequentemente, de toda ordem e de toda paz. (CARDOSO, 1987, p. 168-9)

Contudo, se a questão da semelhança atravessa as discussões da amizade desde a Grécia clássica, como uma espécie de lei cósmica, no Renascimento o semelhante articula-se de modo ímpar com a largueza do sentido de amizade:

Aí, justamente, a oscilação semântica que detectamos nessa incômoda extensão parece dominada de todo. Num movimento contrário ao que se assiste no mundo grego [...], seu alcance e coesão aumentam com a consolidação do império da “Semelhança” como princípio cosmológico da ordem e do movimento. (CARDOSO, 1987, p. 168)

À época renascentista, a Semelhança não é um elemento qualquer, mas é o ponto de ancoragem das práticas discursivas; o pensamento de então nela funda-se e a partir dela varia e multiplica-se, daí pois seu “império”. “*Amicitia*” e “*sympathia*” são duas das linhas com as quais é tecida a veridicção renascentista.

A simpatia é uma instância do *Mesmo* tão forte e tão premente que ela não se contenta em ser uma das formas do semelhante; ela tem o perigoso poder de *assimilar*, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade – portanto de torná-las estranhas ao que elas eram. (FOUCAULT, 1966, p. 39)⁴⁸

A *amicitia*, por sua vez, no interior desse dispositivo:

[...] é uma das traves mestras da teia semântica fiada por esse princípio para apreender o mundo. Vem daí seu alcance cosmológico. E podemos mesmo observar que, na “conveniência universal das coisas”, que constitui então o mundo e a trama da natureza, ela representa talvez a força mais ativa. (CARDOSO, 1987, p. 168)

Ambas, *sympathia* e *amicitia*, vão contrapor-se à “antipatia”, formando um binômio – a força de união e homogeneização contra a força de dispersão e singularização. A partir disso, para M. de Montaigne (1965a), nenhuma relação – nem a camaradagem, porque temporária e movida por interesses, nem o laço de sangue, porque díspar (pais e filhos) ou porque contém conflito de interesses (entre irmãos) – pode levar a semelhança entre os sujeitos ao grau de excelência que a verdadeira amizade leva.

Enquanto nas outras relações há sempre uma dissimetria ou dissimilitude, a amizade perfeita encarna necessariamente a Semelhança, e o faz em nível tão excelso que nela os amigos tornam-se uno e a relação se basta a si mesma, não havendo espaço para divergência, para dissonância ou exterioridade nesse amor, o que garante sua permanência ou perenidade.^a Se os demais pensadores renascentistas puderam alocar outras relações (*viz.* o vínculo parental, as associações civis, a filantropia ou a hospitalidade, e as venéreas) no escopo da semelhança, M. de Montaigne (1965a) vai dispô-las, todas, junto àquelas movidas pela complementariedade, dissimilitude, dispersão ou mesmo repulsa. Ainda que reconheça alguma gradação entre as relações mais ou menos próximas à Semelhança, nenhum aproxima-se a essa como a amizade verdadeira o faz. Tal gesto faz com que o humanista francês se afaste da referência aristotélica com que pensa a amizade, posto que mesmo Aristóteles (1975) reconhecia algum grau considerável de amizade perfeita (*téleia philia*, *τέλεια φιλία*) entre pais e filhos. A “amizade”, portanto, para M. de Montaigne (1965a) designa a forma perfeita dessa relação, não incluindo a afinidade dos indivíduos aparentados e próximos (*oikeioi*, *οἰκεῖτοι*), mas se reservando à associação entre os verdadeiramente semelhantes (*homoioi*, *ὁμοῖοι*).

Imanência amical

Se é verdade que Aristóteles e Cicero já afastavam a amizade da Natureza – como *natura* para esse e *phýsis* (*φύσις*) para aquele –, arrastando-a para o território ético-antropológico (*i.e.*, das atividades humanas), M. de Montaigne (1965a) apoia-se nos

^a Essa perenidade, no entanto, não significa “estabilidade” ou “estaticidade”, no sentido de que não há mudança na relação, ao contrário, a perenidade da relação – o fato de ela não ser fortuita ou ocasional – tem a ver justamente com sua capacidade de acompanhar a mutabilidade e inconstância do ser humano, de sua alma, mas sobretudo de seu corpo, da matéria e daquilo que tem a ver com as sensações, como o próprio conhecimento, as certezas e a moralidade, como bem o aponta S. Cardoso (1987), numa espécie de atualização da filosofia heraclítica. O pensamento de M. de Montaigne, nesse aspecto, parece-nos aproximar-se curiosamente do pensamento de Gilles Deleuze (2011), de sua ontologia do devir e de seu conceito de diferença pura; de modo que a amizade montaigniana provém uma ética e, subsequentemente, uma política inseridas no devir diferenciador do mundo, formando uma espécie de ponto de referência móvel, em devir – uma amizade, simultaneamente, desterritorializada do mesmo e reterritorializador do outro.

pensamentos desses autores para ir ainda mais longe nesse distanciamento da Natureza e na imanência com que concebe a amizade. Ele rearranja o próprio território da Semelhança, cuja vigência passa a não mais competir ao âmbito da Natureza, e desloca a amizade para fora do jugo do Bem – que, em Aristóteles, fundava tanto a amizade perfeita, quanto a ordem do universo – e da virtude – que, para Cicero (2006), era a base para a verdadeira amizade (*amicitia vera*). Ainda que a amizade montaigniana não seja avessa ou totalmente desvinculada do Bem e da virtude, ela desloca-os do núcleo causal da amizade, pondo-os como componentes secundários, com o que, M. de Montaigne “solapa profundamente não só as elaborações humanistas de seu tempo, mas também a ‘opinião dos antigos’.” (CARDOSO, 1987, p. 169)

Se a virtude e a razão continuam sendo o penhor dessa unidade, elas são agora tomadas [...] não como formas determinadas da vontade [...], mas como determinantes, como seu móvel, mola ou motor. Ou seja: a amizade perfeita continua sendo uma amizade virtuosa (*philia kat'aretèn*), mas a união que realiza se faz num registro anterior às decisões da vontade (já que é impossível que os amigos possam coincidir em todas as suas decisões), assenta-se na sua *pura disposição* para a virtude e a razão. (CARDOSO, 1987, p. 187)

Assim, a amizade – virtuosa e de vontades comungadas – realiza-se antes, não na efetivação da virtude e da vontade, mas na disposição a elas, na confiança de que o outro não fará senão aquilo que é a vontade do eu e de acordo com a virtude. A amizade não se realiza na semelhança do caráter virtuoso dos amigos, mas em seus atos, posto que a amizade já está no fundamento desses atos. Com esse deslocamento, “Montaigne reconhece o conflito entre amizade e cidadania” (MACPHAIL, 2016, p. 621)⁴⁹, porém a ultrapassa e inverte a ideia ciceroniana de que, antes de amigo, se é cidadão, colocando a amizade acima da relação de dever com a lei e o Estado. Nesse processo, como pontua Francisco Ortega (2002, p. 93), “Montaigne dissolve o vínculo greco-romano entre amizade e política, entre amizade e comunidade.”^a Esse dobramento sobre si mesma que faz a noção de amizade montaigniana é o cimo da imanência amical e a sublimação da Semelhança.

Semelhança, amizade e sublimação

^a Ainda que F. Ortega indique uma paradoxal despolitização da amizade apoia numa cena política, Eric MacPhail (2016), em seu texto, vai retomar as questões políticas na amizade montaigniana, apontando uma correlação entre a divergência nas perspectivas políticas e nas concepções de amizade entre M. de Montaigne e É. de La Boétie, aquele veladamente monarquista e esse explicitamente republicano. E. MacPhail vai ainda mais longe e explora a hipótese de que essa distinção, inclusive, é borrada ou mesmo apagada pela imagem que M. de Montaigne produz de si e de seu grande amigo. Sobre a questão política da amizade em M. de Montaigne e É. de La Boétie cf. DERRIDA, 1994.

“Na amizade de que falo”, escreve M. de Montaigne, “[as almas] se misturam e se confundem uma na outra, em uma mistura tão universal que elas fazem dissipar e não reencontram mais a costura que as juntou” (MONTAIGNE, 1965a, p. 271)⁵⁰ Primeiramente, frisamos que o humanista francês sublinha a imanência na qual uma amizade se assenta: não é a virtude, como classicamente seria, que determina uma amizade verdadeira, mas é da amizade verdadeira, em sua unificação das almas e comunhão das vontades, que, então, pode emergir a disposição para o Bem e as práticas virtuosas dos amigos. Em seguida, nesse trecho parece remeter à *sympathia*, essa força “que”, lembremos, “não se contenta em ser uma das formas do semelhante; ela tem o perigoso poder de assimilar, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade – portanto de torná-las estrangeiras ao que elas eram.” (FOUCAULT, 1966, p. 39) A amizade, dobrada sobre si mesma, é a semelhança máxima, em que o uno anímico e volitivo se fazem reais, sendo movida por:

não sei qual quintessência de toda essa mistura, a qual, tendo apreendido toda minha vontade, levou-a a mergulhar-se e perder-se na dele; a qual, tendo apreendido toda sua vontade, levou-a a mergulhar-se e perder-se na minha [...]. Digo perder-se, em verdade, não nos deixando nada que nos fosse próprio, nem que fosse dele ou meu. (MONTAIGNE, 1965a, p. 272)⁵¹

Em suma, Montaigne coloca a amizade como a atualização ou materialização da Semelhança em seu estágio mais sublime. Assim, tanto menos amizade quanto menos fundada em si mesma é a relação, o que implica a redução do universo à semelhança amical. Tal articulação com a Semelhança se dá de forma inversa àquela de D. Erasmus – que alarga o termo amizade ao ponto em que é capaz de recobrir todas as relações, tornando-se uma espécie de sinônimo da Semelhança no campo das relações humanas –; M. de Montaigne tenta recobrar um sentido estrito de amizade, especificando-o em uma relação quase impossível, irreplicável, tão singular e rara que ela se torna quase inexistente. Nesse processo, não é mais a Semelhança que determina o que é a amizade, fazendo essa se generalizar (infinitamente), mas, inversamente, é a amizade verdadeira, perfeita, que determinará o que é a Semelhança por excelência, de modo que as demais relações tornam-se semelhanças imperfeitas, quase amizades etc. Dessarte, os amigos, nessa união de “dois homens feitos” (MONTAIGNE, 1965a, p. 272), constituem também o cimo do jogo especular: o amigo é um “outro eu”.^a

^a Vale nota que, ainda que o termo “homem” seja amiúde utilizado em *Ensaio*s (MONTAIGNE, 1595) como sinédoque de ser humano, no território da amizade, o termo é tomado *stricto sensu*, sendo a mulher incapaz de verdadeira amizade.

Outro eu e amizade especular

A amizade verdadeira, para M. de Montaigne (1965a), opera como um espelho na busca do conhecimento de si, com explica S. Cardoso (1987, p. 161): “Montaigne busca os contornos de um eu a que aquela amizade, enigmaticamente, parecia conferir consciência.” Essa metáfora do espelho que permitem aceder a um conhecimento (de si ou dos outros) e, por conseguinte, a uma hermenêutica e a uma prática de subjetivação não é nova – os olhos no qual enxergamos a nós mesmos, uma alma que reflete a outra, em *Alcibíades* (PLATÃO, 2008), o rosto e os gestos que dizem das qualidades da alma do sujeito, em D. Erasmus (1530), ou a relação utópica entre corpo, espelho e amor, em M. Foucault (2021) são apenas alguns exemplos. No território da amizade, D. Erasmus (1978), como expusemos, trata da amizade a partir da semelhança narcísica, em que um amigo é, parcialmente, uma espécie de reflexo do outro. Ambos os humanistas, M. de Montaigne e D. Erasmus, assim, mostram-se herdeiros de Aristóteles (1975) e Cícero (2006), para os quais a similitude do amigo é imprescindível e sua presença, assim, permite uma prática sobre si mesmo.

A peculiaridade da amizade de M. de Montaigne (1965a) não está só no fato de ele utilizar-se explicitamente da metáfora especular para a amizade, nem no fato de o amigo dar corpo e consistência à alma, mas porque, estando o real em constante transformação, a amizade, por ser a sublimação da semelhança, proporciona uma referência espaço-temporal e ético-ontológica para os amigos: “O amigo nos espelha e nos identifica.” (CARDOSO, 1987, p. 162). A amizade, sendo verdadeira, sintetiza a multiplicidade fluida e inconstante da própria vida, e isso não para engendrar um ponto estático, de ancoragem, do real e do ser, mas para o exercício do ceticismo: não é a segurança, mas a busca e a interrogação.” (CARDOSO, 1987, p. 191)

Assim era essa amizade que existia entre M. de Montaigne e E. de La Boétie: “E em nosso primeiro encontro [...], encontrávamo-nos tão tomados, tão conhecidos, tão ligados (*obligés*) entre nós, que nada, desde então, nos foi tão próximo que um ao outro.” (1965a, p. 271)⁵² Ela é uma relação possível a poucos, tanto no sentido de não ocorrer senão entre dois, quanto porque não ocorre com muita frequência na sociedade. Tãmanha sua raridade e nobreza que ela se torna inexplicável: “Se me forcãam a dizer por que o amava, sinto que não se pode exprimi-lo senão respondendo: ‘porque era ele, porque era eu.’” (MONTAIGNE, 1965a, p. 271)⁵³. Essa frase diz do encontro do humano com o limite do conhecimento ante o real, mas, sobretudo, ante uma relação de tal quilate, posto que vincula as almas dos amigos, as quais são inescrutáveis. Assim, pode-se saber elementos do “como”, do “o que”, mas não do “porque” da amizade. Esse limite vai, inclusive, dar à amizade montaigniana um caráter “religioso” –

“divina ligação”, “costura santa” das almas (MONTAIGNE, 1965a). Enquanto a amizade perfeita aristotélica nasce por necessidade ou por razão (MACPHAIL, 2016), aquela amizade verdadeira montaigniana nasce do fato e fado (*factum et fatum*) e na natureza divina da alma, sendo “impossível, na verdade, *explicar* sua experiência da amizade, dar-lhe motivos e razões, podemos apenas ‘clarificar’ essa experiência, localizá-la e pontuá-la.” (CARDOSO, 1987, p. 185).

A amizade, pois, é completamente afastada do *éros* (*ἔρως*), mesmo as paixões e os afetos que atravessam essa relação são sublimados: sentimentos puros e superiores, assim como os pensamentos que dela derivam, produzindo-se uma experiência amical nobre (ORTEGA, 2002). Sua intensidade, profundidade e singularidade, desse modo, fazem com que essa amizade seja um exemplar dentre aquelas concebidas como algo tão raro e nobre que cabe à filosofia, e somente à filosofia, sobretudo moral, debruçar-se sobre as questões amicais – ao menos até o século XVIII, quando C.-A. Helvétius vai “vulgarizá-la”.

Moral, virtude e verdade

Na passagem do Medievo para o Renascimento um dos aspectos filosóficos que sofre alteração é a virtude. Segundo U. Langer (2005, p. 18), na Idade Média:

As mais comumente citadas eram piedade e fidelidade (*fidelity*) ao rei, magnanimidade (grandeza de alma, manifesta em coragem no campo de batalha), liberalidade (uma indiferença às riquezas materiais, manifesta em presentes generosos), lealdade ou fidelidade (*faithfulness*) à própria palavra, e *courtoisie* (uma conduta cortês e pacífica fora do campo de batalha).

Na Renascença, contudo, “o aumento da presença das virtudes da temperança e prudência atestavam o afastamento de ideias culturais vindas das qualidades do guerreiro bruto para ideais mais ‘civilizados’ do cortesão e funcionário do estado”⁵⁴, ficando “implícito que as qualidades puramente bélicas da antiga nobreza eram não só insuficientes, mas, na verdade, perigosas para o governo (*polity*)” (LANGER, 2005, p. 18)⁵⁵.

Em *Ensaaios*, está presente a tensão entre um elogio ao vigor guerreiro e a exortação à formação de um indivíduo hábil e virtuoso, entrando em questão quais valores compõem o sujeito ideado – “a moderação, a sensatez, o discernimento, a modéstia, a humildade, a lealdade, e a busca por orientação para a arte de viver, que consiste em encontrar a felicidade, que por sua vez se resume na adaptação do ser ao meio” (ANTUNES, 2012, p. 57) – e sua educação para *bem viver*. De todo modo, há em *Ensaaios* a busca por um uso ético do conhecimento, um

pragmatismo moral, no qual o saber deve estar imbricado no viver. Essa atenção à virtude, portanto, vincula-se a uma pedagogia e uma formação do sujeito, de modo que, para M. de Montaigne, “a mais nobre aspiração do homem repousa sobre uma boa educação, a qual orienta à virtude” (NDIAYE, 2019, p. 90)⁵⁶. Virtude e educação – sobretudo a pueril, como abordaremos mais adiante – são temas primordiais em suas reflexões, ainda que “Montaigne não [seja] primariamente pedagogo, como não é essencialmente moralista.” (GLAUSER, 1969, p. 376)⁵⁷

Curiosamente, sem dispensá-la, o humanista francês dá à razão menor ênfase na correção das inclinações naturais e em seu uso na formação: “Não corrigi, como Sócrates, pela força da razão minhas compleições naturais e de modo algum perturbei por arte minhas inclinações” (MONTAIGNE, 1965c, p. 347)⁵⁸. Se por um lado, M. de Montaigne retira da Natureza a atuação da amizade, por outro, ele deposita sobre ela uma importância significativa quanto à educação pueril, posto que para ele a razão é demasiada limitada para o conhecimento da verdade (ao menos da *verita complex*) e, conseqüentemente, das inclinações naturais de um indivíduo. O ceticismo atravessa todo o pensamento montaigniano, a começar pela própria estética ensaística de seu texto, alcançando sua relação com o conhecimento e com a educação.

Em seu artigo sobre Montaigne e a verdade das escolas filosóficas na Renascença, o professor Ian MacLean (2005, p. 151), explica que:

Montaigne caracteriza a verdade como dupla: ou seja, é uma propriedade das coisas, ou a coisidade objetiva delas (*veritas simplex*; aquilo que é objeto da *experientia*), e uma propriedade das proposições sobre as coisas (*veritas complex*). Verdade objetiva opõe-se não à falsidade ou à mentira (que são ambas propriedades da proposição), mas à não-existência (tal como a quimera) ou existência ficcional (o *ens rationis*).⁵⁹

Essa dupla natureza da verdade permite ao humanista francês escapar à disputa das escolas filosóficas pela verdade mais verdadeira, uma vez que, para ele, trata-se de algo inacessível à razão humana sozinha. Como assinala a professora Ann Hartle (2005, p. 188): “A alma não tem forma de distinguir entre verdade e falsidade porque o erro é recebido na alma pela mesma estrada e da mesma maneira que a verdade. As coisas não se alojam em nós em sua própria forma e essência”⁶⁰. Não há, pois, garantia da relação que se estabelece entre a *verita simplex*, que os sentidos nos provêm, e a *verita complex*, que disso se elabora, especialmente porque “a variedade de opiniões – algumas delas plausíveis outras bizarras – conduz à mesma conclusão: o homem não alcançou conhecimento, nem mesmo sobre o que é mais próximo a ele, seu próprio eu (*self*).” (HARTLE, 2005, p. 187)⁶¹. Ademais, estando, para o renascentista francês, as coisas sempre em mudança, assim como os próprios seres humanos, apenas a fé é

capaz de conectar o ser humano à eternidade de algo, ainda que “a mente e os propósitos de Deus são totalmente inescrutáveis” (SCHNEEWIND, 2005, p. 222).^a Dessarte, a discussão moral é alocada no território da dúvida e do ensaio-tentativa.

Essa dúvida vai pôr em questão mesmo a autoridade moral do governo e o fundamento da heteronomia, além de ampliar o alcance da capacidade do autogoverno. Montaigne “não diz”, como aponta o professor Jerome B. Schneewind (2005, p. 224), “que apenas os mais bem nascidos ou mais bem educados são capazes de autogoverno. Qualquer um pode encontrar dentro de si uma *forme maitresse*.”⁶² Essa “*forme maitresse*” ou forma-mestra é o fulcro que coordena as inclinações e vontades de um sujeito, seu “padrão” a partir do qual ele poderia governar-se sem ignorar sua natureza. Contudo, M. de Montaigne “não elabora uma moralidade filosófica do autogoverno.” (SCHNEEWIND, 2005, p. 224)⁶³, mas abre caminhos para pensá-la, em contraste à obediência da moralidade dominante.

Para M. de Montaigne (1965a, p. 226), “a verdade e a razão são comuns a todos e não pertencem mais a quem as disse primeiro, do que a quem as disse por último”⁶⁴. Seu ceticismo, ao negar a autoridade livresca e *ad hominem*, coloca o pensamento como um todo no campo do ensaio, o que reverbera, evidentemente, na relação com a verdade, mas também no território da moral e da educação.

Ceticismo, autoridade e moral

Nesse sentido, o humanista francês vai evocar o pirronismo para “desmantelar as alegações de ser a razão humana uma fonte de certeza epistemológica” (O’BRIEN, 2005, p. 60)⁶⁵, distinguindo a busca pela razão da busca pela verdade e indicando a recorrente disposição anímica do ser humano à primeira:

Devaneio presentemente, como faço amiúde, sobre o quanto a razão humana é um instrumento livre e vago. Vejo normalmente que os homens, aos fatos que se lhes propõem, divertirem-se muito mais em procurar a razão que em procurar a verdade: eles deixam as coisas de lado, e se divertem em tratar das causas. Divertidos faroleiros [*causeurs*]. O conhecimento das causas pertence apenas àquele que tem a condução das coisas, não a nós que delas não temos senão o sofrimento e o uso pleno, segundo nossa natureza, sem penetrarmos em sua origem e essência. [...] Eles passam por cima dos efeitos, mas examinam curiosamente suas consequências. Eles começam normalmente assim: “Como isso se dá?” — Mas isso se dá? dever-se-ia dizer. Nosso raciocínio é capaz de expandir-se a centenas de outros mundos e encontrar seus princípios e tessituras. Não lhe é necessário nem matéria, nem base; deixe-o correr:

^a O ceticismo ensaístico de M. de Montaigne (1595) ressoará naquele de Descartes (1644), porém nesse, mais sistemático e científico, o fundamento da certeza será deslocado dos sentidos para a mente e, portanto, da sensação para a razão, o que permitirá que ela, e não a fé, fundamente o conhecimento.

ele constrói tão bem sobre o vazio quanto sobre a plenitude, e tanto com inanidade quanto com matéria, *dare pondus idonea fumo*. (MONTAIGNE, 1965c, p. 307)⁶⁶

A vagueza e a liberdade da razão, “capaz de dar um peso adequado à fumaça”, não permitem que a verdade se funde na razão. A experiência, por sua vez, também tem sua fragilidade, pois se “a ‘evidência indubitável’ das ciências inclui os produtos da *experientia* (que constitui um corpo comum de conhecimento derivado dos sentidos)” (MACLEAN, 2005, p. 146)⁶⁷, é preciso desconfiar da incompletude daquilo que os sentidos nos provêm. Nem a razão, nem os sentidos são fundamentos para a verdade, mas são elementos sobre os quais se deve propor questões e exercitar a dúvida, o julgamento etc.

Como M. de Montaigne resolve esse dilema entre ceticismo, que ataca a razão, e pragmatismo moral, que propõe um uso ético para o conhecimento? Ele lança mão do que Ann Hartle (2005, p. 187) chama de “ceticismo cristão”.

Não existe nada na invenção humana onde haja tanta verossimilhança e utilidade [como o pirronismo]. Ele apresenta o homem nu e vazio, reconhecendo sua fraqueza natural, própria para receber do alto alguma força exterior, desguarnecido de ciência humana, e ainda mais apto a alojar em si a divina; anulando seu julgamento para dar mais espaço à fé; nem descrendo, nem estabelecendo nenhum dogma contra as observâncias comuns; humilde, obediente, disciplinável, estudioso; inimigo jurado da heresia, e se isentando por consequência das vãs e irreligiosas opiniões introduzidas pelas falsas seitas. É [o homem] uma carta branca preparada a tomar do dedo de Deus tais formas que lhe aprouverem gravar nela. (MONTAIGNE, 1965b, p. 226)⁶⁸

O ser humano, “uma carta branca preparada a tomar do dedo de Deus tais formas que lhe aprouverem gravar nela”, deve duvidar, como que abrindo espaço ao toque divino. Contudo, como Ann Hartle (2005, p. 191) mesma nota: “A visão de que Montaigne é um cético-fideísta é, certamente, uma tentativa de reconciliar seu presumido ceticismo com sua aparentemente sincera expressão de crença religiosa.” O pensamento montaigniano tem em sua própria natureza um componente paradoxal, como sublinha Alfred Glauser (1969), ou provisório. As asserções de *Ensaio*s funcionam apenas no interior de cada reflexão em que são feitas, quando muito, haja vista a desconfiança que o pensador lança sobre a universalidade do saber, tanto pelos limites da capacidade humana de entendimento, quanto por sua (falta de) pujança moral: “A partir de seus julgamentos [*trials*] das visões da boa vida proposta pelos filósofos antigos, Montaigne conclui que eles não poderiam dar um direcionamento adequado. Ele inclina-se na direção da moralidade cristã, à parte de duvidar que as pessoas vivam de acordo com ela, ele não a discute” (SCHNEEWIND, 2005, p. 224)⁶⁹. Toda tentativa de reconciliar definitivamente as contradições internas em *Ensaio*s tem sua limitação e provisoriedade; precisa ser ela mesma um “ensaio”, uma tentativa.

Natureza

Para adentrar a questão da educação pueril em Montaigne, parece-nos necessário antes circunscrever sua concepção de Natureza ou ao menos delinear como ele põe a questão do humano, em relação à Natureza. No Renascimento, assim precisa Celso Martins Azar (AZAR FILHO, 1996, p. 53):

[...] longe estamos da natureza mecânica, à disposição do homem do século XVII; aqui, natureza é uma designação extensa e vaga, cujo peso moral torna ainda mais abstrata. E precisamente seu conteúdo moral, investimento de motivos profundos e obscuros, está – em virtude da progressiva falência dos avatares teóricos tradicionais – em mutação, oferecendo de si uma imagem muito pouco estável.

Em *Ensaaios*, há uma dupla utilização do vocábulo “Natureza”, a saber, como *phýsis*, força e substância, e como *arché* (ἀρχή), princípio e lei. No primeiro sentido, ela é “força que gera e sustém, não se opõe ao ‘espírito’ ou à história que são, antes, compreendidos sob seu domínio.” (AZAR FILHO, 1996, p. 54) – *natura creatrix*. No segundo sentido, atua como lei que governa todas as coisas existentes, como princípio organizador do cosmos e de cada corpo, a partir do qual emanam as demais e melhores leis – “A Natureza sempre dá [leis] mais felizes do que são aquelas que damos a nós mesmos” (MONTAIGNE, 1965c, p. 355)⁷⁰. Em ambos os casos, a Natureza é indecifrável pela razão humana e, desafortunadamente, por conta dos artifícios racionais, a Natureza acaba soterrada: “essa razão que orientamos a bel-prazer, encontrando sempre alguma diversidade e novidade, não deixa em nós nenhum vestígio aparente da natureza.” (MONTAIGNE, 1965c, p. 335)⁷¹

O pensador francês assim coloca outro paradoxo, quando instala sobre essa Natureza inacessível sua ética: “adotei, como já disse alhures, muito simples e cruamente, no que me concerne, esse preceito antigo: que não falharemos ao seguir a Natureza, que o soberano preceito é de se conformar a ela.” (MONTAIGNE, 1965c, p. 347)⁷² Como seguir aquilo que é inescrutável ou se confunde e se perde em meio aos artifícios humanos? Eis o que sugere M. de Montaigne (1965c, p. 335): “precisamos buscar testemunhas [da Natureza] nos animais, não sujeitas a favores, corrupção, nem à diversidade de opiniões”⁷³, ou nas crianças que, em sua simplicidade, também seguem a natureza (MONTAIGNE, 1965c). Isso não significa voltar a um estado de pureza ou inocência, mas extrair da observação dessas figuras e de suas práticas elementos para experimentar essa ética “natural”. Ou, como o resume Danielle Antunes (2012, p. 55):

[...] seguir a natureza não como um afastamento do homem de sua cultura e um retorno a uma vida selvagem, mas como um reconhecimento da própria cultura e artifícios como pertencentes à natureza humana, porém procurando aperfeiçoá-la com base na simplicidade que a própria natureza propõe.

Educação ensaística

Em *Ensaaios*, são direcionadas três críticas à educação vigente: (1) o lugar de autoridade dos autores e textos clássicos, sem necessariamente rejeitá-los; (2) a importância e o espaço excessivo concedidos nos programas de educação às disciplinas das técnicas dos discursos, à retórica e à dialética; (3) a disciplina rígida e a punição, tanto em seu efeito sobre as crianças, quanto sobre os mestres – incivilizados e insensíveis. A educação pueril para ele, então, prescinde do privilégio da civilidade e a teatralidade ante os outros – aquela central em D. Erasmus – e da educação como acúmulo de saberes. À formação do “homem sábio”, ela objetiva o “homem hábil”, para o que é preciso um preceptor de “cabeça bem-feita” e não de “cabeça bem cheia” (MONTAIGNE, 1965a, p. 224). Com isso, o enfoque da educação é “ensinar o estudante como pensar em vez de regurgitar informação” (BRENNER, 2018, p. 37)⁷⁴, para treiná-lo a repetir o que diz o tutor. A criança precisa, assim, aprender a bem-viver no e através do mundo (PAISSE, 1970).

No capítulo XXVI, “Da educação das crianças” (MONTAIGNE, 1965a), o ceticismo aparece patentemente no modo como a formação é pensada: “o ceticismo visa abrir o caminho para o exercício do julgamento moral, em um esforço educacional que impeça já em seu nascedouro a tendência para uma filiação irrefletida às doutrinas, aos preceitos ou mesmo aos costumes.” (THEOBALDO, 2008, p. 93) Porém, em certa medida, ele volta-se contra a própria ideia de uma “pedagogia” ou “sistema de educação”, pois no “pensamento pedagógico de Montaigne, a autonomia do aprendiz é primordial” (NDIAYE, 2019, p. 91)⁷⁵ e para alcançá-la os métodos generalizáveis sucumbem à variabilidade de natureza que o autor concebe como inerente a cada criança. Para bem conduzir cada aluno de acordo com sua natureza particular, a observação de suas práticas e inclinações é evocada, todavia, a própria observação acaba sendo objeto de suspeita, ou melhor, é preciso questionar o saber que se depreende dela.^a É o que observa Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 38-9): “Na educação, como de resto em tudo

^a Esse aspecto paradoxal da educação em M. de Montaigne é, para Alfred Glauser (1969), extensível para a educação montaigniana como um todo, o que é visível especialmente num ponto: “Pretendendo fazer um retrato do aluno ideal, ele acaba em um retrato de si mesmo” (GLAUSER, 1969, p. 376), de modo que o exercício de pensar a educação pueril acaba sendo, para o humanista, um modo de pensar a si mesmo.

o mais em relação ao homem, não se pode contar com inclinações naturais, pois ao nascerem os homens são imediatamente lançados nos costumes até o ponto de se fazerem conforme as circunstâncias em que vivem.”

A observação do aprendiz – e não a matéria ensinada – é um dos elementos que conduz a pedagogia montaigniana, porém, para que essa observação se converta em prática efetiva, é preciso somar a ela outro elemento essencial no pensamento do humanista: o ensaio, a tentativa, a experimentação. A educação tem, portanto, de se fazer de acordo com o alcance que tem a alma diante do preceptor: “Não em geral, por lições escolásticas, que isso não sei fazer (e não vejo nenhuma verdadeira reforma nascer naqueles que o sabem), mas os observando, passo a passo, em cada oportunidade, e julgando pelo que vejo, parte por parte, simples e naturalmente” (MONTAIGNE, 1965c, p. 369)⁷⁶ Trata-se, portanto, de uma *educação ensaística*, a qual se faz e se refaz em seu andamento, conforme aquilo que se apresenta ao preceptor que, então, deve remodelar o andamento, o ritmo e a matéria com que trabalha para bem adaptá-la à natureza da criança (ou aquilo que dela lhe for observável). Não há, dessarte, propriamente um projeto montaigniano de educação, mas um modo de ser preceptor, de conduzir a criança em seu processo de tornar-se um “homem hábil”, ajustando-se as medidas e as formas para cada situação, para cada criança, para cada lição. Há, sim, como dissemos, um objetivo nessa educação, qual seja: formar um “homem hábil”, capaz de bem-viver no mundo.

Esse grande mundo [...] é o espelho onde é preciso que nos olhemos para nos conhecermos com um bom artifício. Em suma, quero que esse seja o livro de meu estudante. Tantos humores, seitas, julgamentos, opiniões, leis e costumes ensinam-nos a julgar salutarmente por nós mesmos e ensinam a que nosso julgamento reconheça sua imperfeição e sua fragilidade natural: a qual não é uma aprendizagem fácil. (MONTAIGNE, 1965a, p. 234)⁷⁷

Preceptor

Essa aprendizagem do mundo no mundo deve ser acompanhada por um bom preceptor. A ênfase em certo tipo de preceptor é o principal conselho que M. de Montaigne (1965a, p. 224) pode oferecer aos pais:

[...] gostaria também que se fosse cuidadoso em escolher [para a criança] um condutor que tivesse antes a cabeça bem-feita do que bem cheia, e que se nisso se requeresse ambas, porém mais os costumes e entendimento do que a ciência; e que ele se conduzisse em seu encargo de uma nova maneira⁷⁸.

Um preceptor de “cabeça bem-feita” ou “bem formada” (*i.e.*, formada da forma correta), ele aconselha.^a Nesse preceptor, pois, deve estar presente o conhecimento e a erudição, porém essas não devem ser suas maiores qualidades, junto a isso, e sobretudo, ele precisa ser capaz dessa sensibilidade às demandas da criança para poder educar “de uma nova maneira”. Na educação montaigniana, o ceticismo também afeta o professor, que deve manter-se à distância da erudição livresca e estar atento à armadilha do ensino fácil das “inutilidades das ciências”, evitando o pernicioso autoritarismo que só projeta terror e estupidez no aprendiz. O bom preceptor, assim, é capaz de realizar a transformação moral do aprendiz para que seja melhor e mais sábio.

O ofício do preceptor é, pois, guiar a criança no caminho para a vida adulta, “às vezes, abrindo-lhe caminho, às vezes, deixando-a abri-lo.” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225)⁷⁹ Nesse arranjo do trabalho pedagógico, “na medida em que é nutrido por esta interação, ganha em adequação e dilui o ranço provocado pela autoridade dos mestres, tornando o ensino mais eficaz.” (THEOBALDO, 2008, p. 70) Na caminhada dessa educação ensaística “é bom que [o preceptor] faça [o aluno] trotar diante dele para julgar seu ritmo e julgar até que ponto ele deve diminuir-se para se acomodar a sua força”⁸⁰, porém, “é efeito de uma alma elevada e muito forte saber condescender com suas condutas infantis e guiá-las.” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225)⁸¹.

Criança e exercício

Essa formação moral ensaística exige tanto do preceptor quanto do aluno um exercício. A criança deve exercitar o julgamento, para formar seu caráter, o que deve ser feito repetida, mas não mecanicamente, em uma complexificação paulatina e conforme sua natureza: “Que, aquilo que [a criança] aprenderá, [o preceptor] faça-a expor-lho em cem facetas e acomodá-lo a tantos temas diferentes, para ver se ela corretamente o tomou e o fez seu” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225)⁸². Sem incorporação e prática efetivas e cotidianas, a educação não é adequada aos preceitos montaignianos – “instruí-las não por ouvir dizer, mas pela experimentação (*essai*) da ação” (MONTAIGNE, 1965a, p. 217)⁸³ –; é na variação, repetição e criação que a criança torna-se um adulto capaz de lidar com a incerteza do mundo, na e com a própria realidade da *natura creatrix*. Trata-se de educá-la para a elaboração de uma sabedoria que se exerça na

^a A figura do preceptor é tão relevante em *Ensaaios* (MONTAIGNE, 1595) que sua autoridade e importância superam as dos pais no território da educação pueril: “a autoridade do preceptor, que deve ser soberana sobre a criança, é interrompida e atrapalhada pela presença dos pais.” (THEOBALDO, 2008, p. 71)

prática, em que se observe os variados costumes e julgamentos, para que se engendre os próprios. A criança, em M. de Montaigne, passa pela elaboração de uma cultura pessoal através de uma “cultura de si”.

Amizade pueril

Não é estranho o fato de a amizade não aparecer nos capítulos em que a educação pueril é abordada, mormente no capítulo “Da educação das crianças” (MONTAIGNE, 1965a).^a Ora, a amizade verdadeira, em M. de Montaigne (1965a), está ligada ao pensamento, à filosofia, à postura de manter-se cético, todavia, ela é uma relação ético-epistemológica antes de pedagógica. Enquanto a amizade montaigniana é a Semelhança por excelência e só pode dar-se entre almas capazes de uma “sagrada união”, sua pedagogia pressupõem uma dissimetria, em que uma alma elevada, um sujeito apto, conduz a criança à condição de “homem hábil”. Por conseguinte, no território pedagógico não haveria espaço para uma amizade.

No capítulo “Da amizade” (MONTAIGNE, 1965a), por sua vez, a aparição da educação é muito indireta, na figura do pederasta, sendo colocada, pois, logo em seguida, junto àquelas relações que se dão entre díspares – *i.e.*, entre *erômenos* (ἐρώμενος) e *erastes* (ἐραστής) – e que são movidas por interesse (distintos) e não pela pura amizade. A criança, subsumida na figura do filho, está presente no amor parental, o qual é explicitamente arrolado entre as relações que não são verdadeiramente amizade ou o são quando a palavra toma seu sentido laxo ou perfunctório. Sobre o sentimento de amizade parental, Michel de Montaigne é ainda mais incisivo quando escreve: “mais comumente nos sentimos mais comovidos pelos sapateados, brincadeiras e tolices pueris de nossas crianças, do que o fazemos, posteriormente, por suas ações totalmente formadas, como se as tivéssemos amado como nosso passatempo, como macacos, não como homens.” (MONTAIGNE, 1965b, p. 79)⁸⁴

Significativo é o fato de, tendo dedicado tanto empenho e atenção à amizade, M. de Montaigne (1595) não abordar, nem sequer aventar, uma “amizade pueril”. Alguns elementos, entretanto, permitem-nos propor a hipótese de uma *impossibilidade* da veridicção de uma amizade pueril na obra do humanista francês. Primeiramente, a amizade aparece como uma relação rara e nobre, que demanda certo tipo de alma e de encontro anímico para que a amizade

^a No original, em francês: “*De l'institution des enfants*”, literalmente “Da instituição das crianças”; no contexto educacional, a palavra francesa “*institution*” poderia ser traduzida como “criação”, porém optamos por “educação” para evitar a aliteração cacofônica de “criação das crianças”, ademais da tautologia, ao menos etimológica, já um tanto esmorecida pelo tempo e pelo uso.

tenha lugar verdadeira. Ademais, mesmo em um sentido um pouco menos estrito – *e.g.*, o de “cultivar nos cidadãos laços de amizade” (THEOBALDO, 2008, p. 252) –, a relação é alocada entre “homens honestos e hábeis” com “um julgamento maduro e constante e impregnado de bondade, franqueza, alegria e amizade” (MONTAIGNE, 1965c, p. 66-7)⁸⁵. Desse modo, uma amizade entre *homens hábeis* e, portanto, formados adequadamente exclui as crianças, sejam elas ainda não educadas ou em processo de formação, posto que, por mais que o autor francês reconheça nas crianças uma potência para um autogoverno, há um longo processo pedagógico e um hiato moral que as separa do “homem hábil” (CARNIEL; CUNHA, 2022).

Um último ponto que corrobora com essa hipótese da incompatibilidade entre infância e amizade pode ser inferido triangulando-se as figuras da criança e da mulher com a relação amical. As mulheres e a amizade, para M. de Montaigne, são incompatíveis, posto que, nas palavras do professor Francisco Ortega (2002, p. 94), “elas estariam mais inclinadas para o amor”, sendo portanto incapazes da verdadeira amizade. Ademais, se é verdade que se possa associar o matrimônio à amizade, usando essa como modelo para aquele e que “a amizade que temos por nossas mulheres é muito legítima [...], há nela o perigo de que a amizade que temos por tal mulher seja imoderada” (MONTAIGNE, 1965a, p. 297)⁸⁶, posto que, à época, o matrimônio pressupunha a maternidade, que perturbaria a possibilidade de tal amizade verdadeira. De várias formas, a mulher é explícita e implicitamente excluída da “amizade verdadeira” por suas “debilidades” e “inclinações” (*i.e.*, faltava-lhes algo, na visão montaigniana, para que acessem a uma relação tão nobre). Ao longo d’*Ensaio*s, mulheres e crianças – junto a outras figuras – são assemelhadas negativamente (*i.e.*, pelo que lhes falta), constituindo o Outro do “homem honesto e hábil”, um heterogêneo grupo inapto àquilo que só as almas mais excelsas podem realizar; logo, não parece exagerado deduzirmos que também a criança é ontologicamente incapaz, como a mulher, da verdadeira amizade, já que lhe falta, ainda que temporariamente, as características necessárias à verdadeira amizade montaigniana. À criança, com efeito, a amizade seria impossível; bem como, à amizade, a criança seria impossível como amigo.

Superfluidade amical (Jan Amos Komenský)

O bispo Jan Amos Komenský – ou João Amós Comênio –, nascido em 1592 na Morávia, é tido como o fundador da “didática moderna” (NARODOWSKI, 2006); sua obra, no entanto, fê-lo conhecido outrossim como teólogo, escritor e mesmo filósofo, ademais de educador. Desde seu trabalho ligado à Igreja dos Irmãos Morávios, como professor e pastor, até o exílio

na Polônia e noutros lugares da Europa, por conta de guerras religiosas, J. Komenský buscou elaborar sua “pansofia” (*i.e.*, o conhecimento universal) e, posteriormente, como indica Jan Čížek (2016), sua “panortosia” (*i.e.*, a aprimoramento universal). Não obstante, o pensador morávio fez da educação mais do que um corolário de seu pensamento, como o fizeram tanto outros de seus contemporâneos; ele dedicou excepcional empenho à questão, colocando-a mesmo, como escreve Jean Piaget (2010, p. 13) , “no centro de uma ‘pansofia’ que para ele deve constituir um sistema filosófico global.”

Pansofia e educação

Segundo a análise de Jan Čížek (2016, p. 15), “a evolução do pensamento de Jan Amos não pode ser vista como linear, ininterrupta ou caracterizada pela ausência de mudanças abruptas”⁸⁷, podendo ser, contudo, subdividida em três períodos: o pré-pansófico, também chamado de preparatório ou enciclopédico, que vai de 1610 a 1628; o pansófico, que vai de 1628 a 1642; e o panórtico, caracterizado pelos esforços reformatórios de J. Komenský, indo de 1642 até o seu óbito, em 1670. No período pansófico seu empenho está na elaboração de um método para alcançar o conhecimento universal, ao passo que no período panórtico busca estender reformas sociais e educacionais a um alcance universal, tanto no que diz respeito a seus objetos, quanto a seus sujeitos (ČÍŽEK, 2016).

Os principais textos komenskianos sobre a educação, no entanto, desbordam esse recorte que separa os dois últimos períodos. “A *Didaktica* (Didactica),” por exemplo, “escrita em checo, ocupa um lugar especial na obra de Komenský. Pode ser considerada como o último escrito do período pansófico que inaugurou um novo estágio na carreira filosófica de Komenský.” (ČÍŽEK, 2016, p. 26)⁸⁸ Isso se dá justamente pelo lugar fulcral que a educação ocupa na concepção teológico-filosófica komenskiana, em que o mundo é uma unidade, cuja criação é de natureza divina, e a má compreensão dessa realidade leva os seres humanos à desunião e à desarmonia político-sociais. A pansofia, então, é a base e, concomitantemente, o cimo de seu ideal de que todos aprendam tudo e conheçam o todo. Por conseguinte, a educação se faz crucial para que o fim último do ser humano cumpra-se, a saber, “a eterna beatitude com Deus” (KOMENSKÝ, 1657, p. 22)⁸⁹.

“Entre os anos de 1634 e 1636,” escreve Mariano Narodowski (2006, p. 22), “[Komenský] estabeleceu a racionalização da sua crença na unidade do universo, proclamando que a reforma da escola e da aprendizagem em geral seriam fundamentais para levar a cabo a visão utópica.” Essa “utopia”, enquanto projeto educacional, inclui todos (*i.e.*, pessoas de todas

as idades, de todas as classes e de todos os gêneros) – *omnis et quivis* (?). Nessa busca de ensinar tudo a todos, J. Komenský esforça-se na elaboração de livros de textos e de tratados sobre didática, dentre os quais estão *A porta aberta das línguas* (KOMENSKÝ, 1815), publicado em 1629, e *Didática magna* (KOMENSKÝ, 1657), publicado em 1649.^a

Natureza humana

Subjaz no pensamento komenskiano um princípio que organiza a função da educação muito símil àquele erasmiano, a saber, de que é preciso fazer de cada indivíduo um ser humano, introduzi-lo adequadamente no mundo, *stricto sensu*, ou, nas palavras do próprio pensador morávio: “o homem, se deve ser feito homem, precisa ser formado” (KOMENSKÝ, 1657, p. 34)⁹⁰, do contrário ele será um animal, não um ser humano. Assim, a educação e a filosofia de J. Komenský apoiam-se em uma concepção de que o ser humano é, por natureza, um ser educável – e sua educabilidade implica não só que ele possa, mas que ele precisa ser educado. O ser humano komenskiano nasceu para saber tudo, nisso reside uma das condições para que ele atinja a beatitude; daí o móbil de seu projeto pansófico/panórtico. O ser humano, para tanto, tem uma aptidão inata para saber tudo, bem como um desejo ingênito de sabê-lo. Nesse sentido, assim como muitos dos pensadores do período da Renascença, J. Komenský herda e pratica um modo de pensar pautado naquilo que Gilles Deleuze (2011) chama de “representação clássica” ou “imagem moral do pensamento”, cuja característica primeira é a pressuposição de que o pensamento, por ter uma natureza reta e boa, tende – ou por um desejo, ou por uma inclinação, ou por um fado – à verdade enquanto “universal abstrato”.^b

Tal busca pela verdade (seja ela absoluta ou relativa), por sua vez, dá-se por meio de uma síntese ou unidade das faculdades no pensamento; a verdade, pois, advém de uma harmonia, em que a alma e a razão subjagam, esconjuram ou coordenam o corpo e as sensações.^c Para o bispo morávio, a alma racional, movendo-se em direção à beatitude e à verdade, é auxiliada pelos sentidos, que a permitem conhecer certas coisas do mundo; em contrapartida, é por meio do corpo que a alma é disciplinável (*i.e.*, entre corpo e alma estabelece-se um vetor, tornando a alma “acessível” à educação). Assim, embora esteja destinado a juntar-se ao deus criador em seu mundo espiritual e eterno, o mundo físico tem um

^a No original, em latim, respetivamente: *Ianua linguarum reserata* e *Didactica Magna*.

^b Sobre a “representação clássica” ou “imagem moral do pensamento” cf. DELEUZE, 2010; 2011; MACHADO, 2010; SCHÖPKE, 2012.

^c Sobre essa relação com a verdade cf. AUGSBURGER, 2022.

papel nesse processo de ascese, como sublinha J. Čížek (2016, p. 171): “o mundo visível foi criado apenas com o propósito da multiplicação, educação e treino do homem – em outras palavras, como uma escola que lhe prepare para a vida real”⁹¹.

O humano, então, é entendido como um ser especial por habitar tanto o reino material – aquele dos animais – quanto o imaterial – aquele de Deus e dos anjos –, dispondo igualmente de um corpo (e das sensações) e de uma alma (e da razão). O corpo tem, com efeito, um lugar significativo para o desenvolvimento do ser humano; sem embargo, “para Komenský a faculdade mais nobre do homem ainda é a razão.” (ČÍŽEK, 2016, p. 171)⁹² Como parte de seu propósito, o ser humano, segundo a *Didática magna* (KOMENSKÝ, 1657, p. 22), deve realizar sua natureza sendo: “(1) Criatura racional. (2) Criatura senhora das criaturas. (3) Criatura à imagem e delícia de seu Criador.”⁹³

A racionalidade, em J. Komenský (1657), de modo congênere a D. Erasmus, significa, pois, ser uma criatura que observando o mundo e as coisas desse mundo, conhece-as e as nomeia. A razão é a faculdade ativa de conhecer e dar palavras às coisas. Governar as criaturas é para os devidos fins ordená-las e tirar proveito delas; é não se sujeitar a elas; é “em uma palavra, [poder] regular prudentemente os momentos e ações, externar e internas, de si mesmo e dos outros” (KOMENSKÝ, 1657, p. 23)⁹⁴. A realização da natureza humana está no uso da razão para governar o mundo. Ser a imagem de Deus, por fim, é estender o uso da razão ao campo moral e, conhecendo as coisas e a palavra divina, levar uma vida virtuosa e religiosa. Para tanto, o ser humano precisa da instrução, da virtude – a honestidade de costumes – e da religião – a piedade (KOMENSKÝ, 1657). A instrução, capaz de guiar à virtude e à religião, é precisamente: a “pansofia”, isso que leva o ser humano a realizar sua aptidão e desejo naturais de ter um conhecimento completo das coisas.

Criança – incompletude e educabilidade

Essa disposição komenskiana da natureza humana – a aptidão e o desejo por tudo saber – já está presente na criança, o que é outro ponto de aproximação entre D. Erasmus e J. Komenský (1657, p. 36), para quem “a formação do homem é mais conveniente se feita na primeira idade: se não for então, não pode mais ser feita”⁹⁵. Essa máxima quase sentença: a educação deve ser precipuamente pueril. Ora, “se o homem deve ser formado, é porque o homem de sua época encontra-se em um estado de brutalidade que deve ser remediado. A razão de ser do ideal pansófico é a ausência daquilo que faz o homem ser homem” (NARODOWSKI,

2006, p. 43) e a criança porta as condições ideais ontológicas de aquisição, de completção e de correção para que se lhe converta em ser humano (pleno).

A compleição da criança porta uma incompletude anímica e somática, mas não em sua natureza; ou ainda, sua incompletude ontogenética está na virtualidade de sua natureza até então não atualizada. Consequentemente, também para Komenský, o sujeito não é uma massa informe, desprovida de uma natureza, de inclinações, desejos etc.; pelo contrário, o processo de educação age (indiretamente) sobre sua natureza, para positivá-la no sujeito (*i.e.*, dar-lhe lugar atual no mundo), e não para alterá-la, agindo sobre ela sem modificar a essência dessa natureza.

Dado esse estado de incompletude, os exemplos e as primeiras impressões tornam-se questões importantíssimas, porquanto “*se fixam de tal maneira que é praticamente um milagre que se possa modificá-las; portanto, é muito recomendado que sejam formadas, já na primeira idade, segundo as verdadeiras normas de sabedoria.*” (KOMENSKÝ, 1657, p. 38, grifo do autor)⁹⁶ Essa espécie de “economia dos exemplos” seiscentista compõe as práticas de educação pueril, porém não desde a perspectiva moderna em que o exemplo se ligaria à experiência, mas sim como nutrição da natureza: alimentar a alma com maus exemplos faz com que a natureza se desvie do que nela é virtualmente bom, aquilo que pode atualizar como virtude.

Em J. Komenský, essa atualização, por meio da educação pansófica, precisa dar-se em graus crescentes de dificuldade, o que, em certa medida, antecipa a organização genética disciplinar (*i.e.*, segmentos sucessivos ou paralelos, organizados em uma sequência de grau crescente de complexidade), a qual se generalizará não antes da segunda metade do século XVII (cf. Foucault, 1975). Dessarte, a criança é concebida como um ser (humano) com menor grau de complexidade e humanidade, todavia, paradoxalmente um ser com maior grau de educabilidade. M. Narodowski (2006, p. 46), contudo, ressalva que “a infância não representa um objeto a ser teorizado; a infância existe porque é necessariamente um ponto de partida” e, à vista disso, a criança não é propriamente pedagogizada, em seu sentido moderno, posto que não deve, nem precisa ser amada, cuidada, castigada etc.; em J. Komenský, a infância é abstraída de “todas as suas características sociais, raciais, de gênero, para dotá-la de iguais possibilidades de educabilidade.” (NARODOWSKI, 2006, p. 46) A pansofia komenskiana faz da criança uma sorte de sujeito universal de aprendizagem.

Educador

Se é da natureza humana buscar de bom grado a verdade, se o mundo material opera como uma “escola” para a vida real e se a criança é o sujeito da educação por excelência – qual

o papel do educador? Ora, assim como uma árvore, o ser humano, assistido por alguém hábil e experiente, logra o melhor de si:

Do mesmo modo que uma árvore frutífera [...] pode, com efeito, crescer por si mesma, mas, sendo silvestre, produz frutos silvestres; para que dê frutos carnosos e doces, há necessidade de ser plantada, regada e podada por um habilidoso cultivador (*perito Arboratore*). Com efeito, o homem igualmente surge na figura humana (como qualquer animal bruto na sua), mas não pode exsurgir como *animal racional, sábio, honesto e piedoso*, sem previamente plantar as mudas da sabedoria, da honestidade e da piedade. (KOMENSKÝ, 1657, p. 36, grifo do autor)⁹⁷

Sem um bom educador, a criança torna-se, quando muito, uma “figura humana”, algo que se parece com o ser humano sem atingir a plenitude de seu ser (*i.e.*, animal racional, sábio, honesto e piedoso). Essa natureza educável é importante para J. Komenský na medida em que permite, por meio da ação pedagógica, uma universalização da própria natureza humana em suas outras facetas. Ou seja, qualquer um pode aceder, assim, à positivação das virtualidades da natureza humana, sobretudo a razão e a virtude.

À razão e à virtude, J. Komenský (1657) adiciona um elemento crucial nessa educação, qual seja, a agência (*i.e.*, a liberdade de ação). A dimensão livre da ação, no entanto, é algo que a educação vai produzir gradativamente, junto com a razão e a virtude, através, sobretudo, do fazer:

Aprende-se as virtudes, agindo constantemente de forma honesta. Aprende-se a conhecer, conhecendo; a fazer, fazendo [...]. Portanto, do mesmo modo como as crianças aprendem com facilidade a caminhar, caminhando; a falar, falando; a escrever, escrevendo etc.; assim também aprenderão *a obediência, obedecendo; a abstinência, abstendo-se; a veracidade, dizendo a verdade; a constância, sendo constantes etc.*; contanto que não falte quem, com palavras e exemplos, lhes guie (*præeant*). (KOMENSKÝ, 1657, p. 136, grifo do autor)⁹⁸

Aqui, vê-se, *mutatis mutandis*, uma lógica similar àquela erasmiana de que a vida, ainda que ensine, não ensina por si só. A palavra que J. Komenský elege, “*præeant*”, é muito relevante, posto que significa preceder, indicar ou guiar no caminho, *indo-se na frente*. Se se aprende a ser virtuoso, praticando a virtude, a conhecer, exercitando o conhecimento etc., é sob a condição de que um adulto, experiente e hábil, lhe indique o caminho. Não é apenas o fazer autônomo, mas a boa condução da conduta desse fazer que garante a ascense pansófica.

Amizade e superfluidade

Tendo isso em vista, poderíamos deduzir que a criança aprenderia a ser amiga, sendo amiga e sendo conduzida por alguém que, com efeito, já adquiriu a amizade. Contudo, qual o lugar da amizade na pedagogia komenskiana? Em *Didática magna* fica explicitado que, para alcançar o seu fim enquanto ser humano (*i.e.*, tornar-se uma criatura racional, senhora das criaturas e imagem de Deus), os requisitos são: “1. *Conhecer todas as coisas*; 2. *Dominar as coisas e a si mesmo*; 3. *Conduzir-se e a todas as coisas em direção a Deus, fonte de tudo.*” (KOMENSKÝ, 1657, p. 22, grifo do autor); ou, noutras palavras, são necessárias as já citadas instrução, virtude e religião. “Nessas três coisas”, segue ele,

reside toda a excelência do homem, porque só elas são a base da vida presente e futura; as demais (*a saúde, a força, a beleza, a riqueza, a dignidade, a amizade, o sucesso e a longevidade*) não são senão acréscimos e ornamentos exteriores da vida, quando Deus as concede; ou vaidades supérfluas, pesos inúteis e estorvos nocivos, quando, desejando-as com cupidez, alguém as procura obter e, negligenciando as coisas mais importantes, ocupa-se delas e nelas se enterra. (KOMENSKÝ, 1997, p. 23, grifo do autor)

Eis aí a única aparição da “*amicitia*” na didática komenskiana e, mesmo assim, ela é colocada entre os “acréscimos e ornamentos externos da vida” e não entre as (três) que formam “a base da vida presente e futura”, da “excelência do homem” e, portanto, de sua educação. Como mostraremos mais adiante, é usual que, no território pedagógico seiscentista e setecentista, a amizade apareça arrolada em meio a outros elementos, mencionando-a apenas como algo entre tantas outras coisas. De fato, dessas listagens resulta a imagem da amizade como algo sensivelmente ordinário. Porém, nesse exemplo de J. Komenský, a consequência é levada ainda mais longe e a amizade ganha o estatuto de algo desimportante e mesmo dispensável, uma vez que ela é um ornato à vida, quando divinamente concedida, ou nociva e inútil, quando cupidamente buscada, preterindo-se o bom em favor do belo. Na educação moral komenskiana, portanto, a amizade é posta como *supérflua*.

Amicitia, humanitates e urbanitas

N’A *porta aberta das línguas* (KOMENSKÝ, 1815), o capítulo 93 chama-se “Da amizade e da sociedade” ou “Da amizade e da humanidade” (*De amicitia, et humanitates*). Frisamos que “*humanitates*” não designa a humanidade enquanto conjunto dos seres humanos, mas a natureza humana e, por extensão, a benevolência em relação aos outros, a polidez, a cortesia, logo, a civilidade (*urbanitas*). Ao longo desse capítulo, o bispo morávio explora justamente os comportamentos e sentimentos que um sujeito civilizado deve ter: ser amável na

conversa; ser doce e afável com os inferiores, oficioso com os iguais e respeitosamente submisso a seus superiores; dizer adeus quando sai de algum lugar; saudar que lhe saúda; responder serenamente a quem lhe interroga, ainda que com um sinal de cabeça; não interromper quem fala; ser útil nas pequenas coisas, gratuitamente; dar conselhos a quem tem necessidade; visitar os doentes; dissimular se alguém lhe ofender, se ele se arrepender, deve-se perdoá-lo, pois isso criará um vínculo mais estreito; se ofender, desculpar-se e reconciliar-se, não por uma questão de aparência (*non dicis ergo*), mas séria e sinceramente; não guardar rancor, para que isso não se converta em ódio; restabelecer a concórdia por meio de uma tolerância mútua, quando há querela; não invejar quem é feliz ou tem sucesso, mas o aplaudir; ser misericordioso é ter piedade de quem sofre (*miser cordis est miserorum misereri*); estudar verdadeiramente, sobretudo, para ser sincero e verdadeiro, pois não há nada mais ofensivo (*nihil tetrius*) que a mentira, sendo o mentiroso alguém abominável (*exosus*); guardar segredo e mesmo calar-se, pois a reserva não é nociva para ninguém; não ser triste entre os contentes, nem efusivamente alegre; não zombar de ninguém; em uma conversa, ao colocar-se engraçado ou brincalhão, tratar de aprazer aos demais com isso; discutir, querelar e altercar é incivilizado (*agrestium*) (KOMENSKÝ, 1815).

Curiosamente, no entanto, a palavra “amizade” (*amicitia*) não é mencionada uma única vez no corpo desse capítulo; o que nos leva a deduzir que a “amizade” do título remeta ou a seu sentido laxo de relação afetuosa, ou à ideia de amabilidade, amigabilidade e gentileza (*i.e.*, uma amizade como comportamento de civilidade). Ambas as hipóteses, também as encontraremos ratificadas nos autores que são explorados adiante, neste capítulo (*viz.* Alexandre Varet, Jean Pic e John Locke), o que endossa a veridicção da “amizade civilial”.

Franqueza, bajulação e verdade

No capítulo seguinte, “Da candura” ou “Da franqueza” (*De candore*), a amizade aparece de forma explícita e detida. Já na primeira frase, J. Komenský (1815, p. 298) escreve: “Seja aberto, sem falácia, astúcia ou enganação, com aqueles a quem você está ligado: que glória há em enganar e ludibriar um amigo?” O tema da franqueza e da verdade, tal qual visto no pensamento de D. Erasmus, está também presente na moral komenskiana; e assim o capítulo segue: “Seja sincero com um companheiro fiel (*fideli socio*); não faça nada escondido dele ou furtivamente, que possa lhe causar dano; pois aquele que age com perfídia é um pérfido, que maquina sua própria ruína” (KOMENSKÝ, 1815, p. 298). Esse tema, então, é coroado com a derradeira frase: “À amizade nada é mais estranho que a bajulação (*assentatione*)”

(KOMENSKÝ, 1815, p. 298). Doravante, a “*amicitia*” não aparece mais no livro. Certamente, a concepção komenskiana de amizade é muito similar à erasmiana: a amizade é uma prática entre sujeitos com algum grau de civilidade e, ao passo que ela se vincula à parrésia, também dotados de virtude, razão e instrução, haja vista que essa ligação com a parrésia exige que tenham conhecimento da verdade e dela façam bom uso, para que compreendam e assumam o dever da franqueza necessário na relação com o amigo.

Amizade pueril

Dada a condição de incompletude da criança e sua exiguidade de natureza humana positivada (*i.e.*, criatura de razão, virtude e instrução), sua relação com a amizade estaria interdita. Ainda que se possa deduzir que a criança aprenderia a ser amiga, sendo amiga, parecer-nos patente que o fato de ela ainda estar em educação a coloca como sendo incapaz de algo que se possa chamar propriamente de amizade – quanto menos formada é a criança, menos verdadeira é a “amizade” que ela pratica; quanto mais se é um adulto moral e racionalmente educado, mais verdadeira é a amizade. Quiçá, isso explique a superfluidade da amizade em *Didática magna*, pois para o autor importa mais o ensino daquilo que é fundamental para a boa formação da criança, aquilo, por conseguinte, sobre o que a amizade pode erguer-se. Dessarte, na educação pueril, a amizade ocupa o lugar de ornamento da razão, da virtude e da religião e, quando buscada com sofreguidão, é mesmo nociva à criança, pois a desvia daquilo que lhe é importante naquele momento. A superfluidade que J. Komenský imputa à amizade, portanto, não nos parece uma qualidade absoluta, mas seu estatuto relativo à criança, ainda em processo de educação, reforçando-se assim a impossibilidade da amizade em relação à infância e em sua irrelevância à educação pueril.

1.2 IDADE CLÁSSICA – SÉCULO XVII

Dique da alma e amizade (Alexandre Varet)

Em 1666, o clérigo jansenista parisiense Alexandre-Louis Pasquier (1632-1676) – que assinava como Alexandre Varet – publica seu primeiro livro, um tratado de educação pueril, *Da educação cristã das crianças, segundo máximas da Escritura sagrada e das instruções dos*

Santos Padres da Igreja.^{a99} Com efeito, o texto não ganhou na posteridade o mesmo lugar de destaque que aqueles de D. Erasmus, M. de Montaigne e de J. Komenský e, muito provavelmente, A. Varet não conste em nenhum compêndio de pedagogia ou de história da educação; contudo, em seu próprio tempo, o tratado teve um uso e uma circulação considerável, a despeito de sua publicação incidental. O texto foi escrito alguns anos antes pelo clérigo com a singela pretensão de ajudar uma de suas irmãs, que acabara de se casar, no dever de bem educar suas crianças; no entanto, ao depararem-se com o escrito, vários amigos acabam persuadindo A. Varet a publicá-lo, com o intuito de auxiliar mais pessoas nessa “tarefa divina” da educação pueril. Movido pelo alcance mais amplo que o livro teria, o clérigo acrescenta ao texto opiniões (*avis*) e máximas que tivessem um cunho prático e que não fossem meramente “especulativas”, ainda que, como ele mesmo indicou, elas devessem ser adaptadas à conduta de cada família que delas se servisse. No formato de “manual prático”, uma das três formas mais comuns de escritos sobre educação da época (VIGUERIE, 1981), por vezes diretamente, por vezes através da figura da irmã, o texto deposita nos pais e mães a responsabilidade da educação das crianças, sob risco de punição divina. Note-se que a responsabilização dos pais pela educação das crianças, que não aparece tão explicitamente no século XVI, não é extraordinária nos contemporâneos de A. Varet (e nos séculos subsecutivos), entretanto, a orientação dessa educação moral seiscentista ainda advém da Igreja cristã (VIGUERIE, 1978), e não da ciência e/ou do Estado. Ainda que o século XVII veja florescerem as ciências e tomarem forma os Estados europeus modernos, elas ainda não têm a penetração no território pedagógico e eles não têm a importância para educação (escolar) que terão a partir do século XVIII (DONZELOT, 2005; FOUCAULT, 2004b). Aliás, o Estado de então tem uma agência muito parca sobre a educação infantil (FRIJHOFF, 1985), ficando a instrução pueril mais ou menos restrita às questões da comunidade, da paróquia e/ou dos pais (ARIÈS, 2009). Nesse cenário, as escolas, embora existam, não o são em número suficiente para acolher uma parcela considerável da população, tratando-se de iniciativas “privadas” ou comunitárias, majoritariamente para meninos (embora não exclusivamente), não sendo uma política de Estado, *stricto sensu*, o que

^a No original, em francês: “*De l’éducation chrestienne des enfans, selon les maximes de l’Écriture sainte et les instructions des Saints Pères de l’Église*”. Vale notarmos que à época, o termo francês “*enfant*” designava tanto “filho ou filha em relação ao pai e à mãe”, quanto “um menino ou [...] menina de tenra idade, até a idade de sete ou oito anos, sem nenhuma relação com o pai a mãe” (ACADÉMIE FRANÇAISE, 1694, p. 368). Embora o autor ao longo do texto evoque um dever familiar, no qual o sentido de filho/filha fica, no mínimo, implícito, o contexto e outros elementos do tratado, como exporemos a seguir, evidenciam também o segundo sentido, de menino ou menina de pouca idade. Vale notar ainda que, mais do que atravessar o texto com olhar do século XXI e seu sentido de infância/criança, é preciso compreender-se que, ainda que traduzamos o termo, via de regra, por “criança”, a percepção de “*enfant*”, no século XVII, podia englobar simultaneamente esses dois sentidos sem que houvesse aí necessariamente uma contradição ou a hierarquização que nosso tempo dá aos significados.

as tornava não só rarefeitas, mas heterogêneas e descontínuas (ARIÈS, 1981; NUNES, 1981)^a. As condições materiais e tecnológicas da escola até fins do século XVII, ademais de restringirem a quantidade de alunos e alunas a pequenos grupos (*e. g.*, as *Petites Écoles* de Port-Royal), *grosso modo*, acabam não sendo atrativas ou acessível às famílias, fazendo com que boa parte da escolarização se dê por tutores particulares, quando acontece (VIGUERIE, 1978; WOODWARD, 2013). Essa educação sob encargo da família em A. Varet (1666), ainda que explicitamente voltada a uma educação moral e cristã, vale assinalarmos, não objetiva uma preparação monástica ou uma formação clerical das crianças, e sim uma educação cotidiana e secular, baseada em valores cristãos.^b

Educação, verdade e virtude

A importância e o lugar dessa educação para o clérigo ficam explicitados em um texto preambular do tratado:

A educação das crianças é uma das coisas do mundo de maior importância. Os pagãos a viam como o único bem da República, eles aplicaram nela toda sua atenção e compuseram livros sobre esse assunto que não são os menos consideráveis da antiguidade. Entretanto, pode-se dizer que todos os seus cuidados e todas as suas vigílias foram inúteis. Eles procuraram um bem que lhes era impossível descobrir. As trevas do Paganismo impediram-lhes de reconhecer a virtude e, ao tentar instruir os outros nela, não puderam jamais formar dela senão uma ideia grosseira e uma sombra assaz distanciada da verdade. (VARET, 1666, p. v)¹⁰⁰

O texto reconhece certo valor à herança greco-latina, fazendo, não obstante, ressalva aos efeitos nocivos de seu “paganismo”, tensão essa que atravessou o pensamento europeu desde o início do renascimento, no século XIV, até o começo do Iluminismo, no século XVIII. É sob essa tensão, entre uma educação greco-romana e as necessidades cristãs, que se articula a moral, a virtude e a verdade nesse período e, consequentemente, no texto de A. Varet (1666). Há uma espécie de ascese circular, transversal à proposta do livro: a virtude é alcançável por meio da verdade (*i.e.*, é preciso conhecer a verdadeira virtude para poder instruí-la) e, em contrapartida, a verdade é intangível aos que não são virtuosos, ou, ao menos, àqueles que não caminham em

^a Segundo Ruy Afonso da Costa Nunes (1981), as duas primeiras escolas gratuitas para meninas na França foram criadas em 1675, pelo clérigo Charles Démia (1637-1689), e a primeira escola para meninos pobres, quase uma década antes, em 1667, embora iniciativas particulares ou de menor porte já existissem dispersas pela França.

^b As outras duas formas recorrentes, à época, eram, Segundo J. Viguerie (1981, p. 274): “as obras de professores de escolas e colégios. Pedagogos profissionais, eles explicam, quando é o caso, seus métodos, por exemplo nos prefácios de seus manuais escolares, ou ainda em seus planos de estudos e instruções pedagógicas” e “as reflexões de certos novos filósofos”.

direção à virtude. O tema da virtude (*i.e.*, da moral e da verdade) que aparece nesse preâmbulo é, como vimos em D. Erasmus e J. Komenský, um mote recorrente dos textos sobre a educação pueril. Essa educação é sobretudo, ou primordialmente, *moral*, portanto, educar a criança é torná-la um *adulto virtuoso*. Como mostraremos adiante, a conjunção dos dois termos (*i.e.*, virtuoso e adulto) é importante no modo como eles contrastam com a noção de criança; no entanto, antes de adentrar especificamente esse aspecto, vale olhar de que se trata e como opera essa educação cristã das crianças.

Paradoxo da virtude

Se o tratado se dirige aos pais e às mães, quem, contudo, é o objeto dessas práticas pedagógicas? Ou ainda, quando se deve principiar essa educação?

Quanto ao tempo, minha irmã, no qual você deve principalmente reduzir converter em prática todas essas máximas e todos esses conselhos, é aquele que parece comumente o menos próprio para adquirir a virtude e para conhecer dela as belezas e as excelências; quero dizer, aquele da infância. (VARET, 1666, p. 307)¹⁰¹

No encontro entre a concepção de infância e criança seiscentista e a noção de virtude e moralidade (cristãs) que são postas em jogo por A. Varet nesse trecho, parece instalar-se um paradoxo, qual seja: a infância é o tempo adequado para se iniciar a educação moral, mas a criança não está apta a contrair a virtude e apropriar-se de suas “belezas” e “excelências”. É através das concepções de alma e natureza humana, e de uma educação pelo exemplo que a proposta pedagógica do autor desfaz a antinomia.

Alma, natureza humana e exemplo

A noção de criança seiscentista não a supõe como sujeito de experiência, nem como indivíduo modelável, logo, pôr as máximas e os conselhos em prática não visa inculcar nela a virtude. Na medida em que a alma é inacessível – senão indiretamente por meio de uma civilidade do corpo – e a natureza incontornável, o que a educação pode fazer é expor a criança, através da palavra e do ato, a bons exemplos, para que, ao nutrir a natureza pueril com o melhor alimento possível, quando adulta, ela venha a ser um sujeito virtuoso. Esse aspecto educacional fica visível neste trecho de *Da educação cristã das crianças*:

[...] uma pequena rachadura negligenciada em um dique causa, na sequência, grandes estragos: assim um pequeno mal torna-se mortal, se não aplica prontamente remédio, e, aquilo que era na infância apenas uma simples afeição por coisas desimportantes, torna-se em uma idade mais avançada um violento amor às coisas proibidas. (VARET, 1666, p. 318)¹⁰²

O cuidado pedagógico é expresso pela imagem do dique (da alma) e da virtualidade dos grandes estragos. O educador, pois, é aquele que age para que as pequenas rachaduras no dique não o façam romper, sobretudo atuando até que a criança, ao chegar na vida adulta, possa, ela mesma, ser capaz de tal cuidado. Vale sublinharmos que a tônica da imagem do dique, nesse sentido, não recai em sua *construção*, porém sim na atenção à *manutenção* de seu bom estado (*i.e.*, ela remete à educação como cuidado com a oferta do adequado “alimento” ao vigor da alma, que já contém sua forma essencial dada, em sua natureza). O exemplo, pois, é esse alimento que bem administrado embota a tendência aos vícios e nutre o que na natureza da criança a permitirá ser virtuosa. Nesse sentido, o clérigo pontua: “Se eu tivesse que dar conselhos aos pais e às mães, eu lhes diria para atentar bem às pessoas que frequentam suas crianças nessa idade, porque a inclinação de nossa natureza corrompida nos leva mais ao mal que é ao bem.” (VARET, 1666, p. 180)¹⁰³

Ora, a inaptidão da criança à virtude não a afasta da educação moral, ao contrário, exige dos pais, mães e preceptores um cuidado ainda mais intenso desse aspecto, posto que, sem a adequada economia dos exemplos (*i.e.*, exposição, uso e discurso sobre os exemplos), uma pequena afeição pueril, inadvertidamente, pode descambar em um grande vício no adulto. A educação pelo exemplo, em A. Varet (1666), lida com uma natureza humana a ser constantemente bem alimentada para que dela se colham os melhores frutos – não qualquer fruto desejado, mas os melhores dentre aqueles que virtualmente já residem na natureza da criança. Em *Da educação cristã das crianças* (VARET, 1666), percebemos, pois, uma pedagogia que atua indiretamente na natureza da criança por meio de uma economia dos exemplos, garantindo a manutenção do “dique da alma”, para que a criança se converta em um adulto virtuoso.

Amizade pueril – negativa e perfunctória

Como nessa pedagogia de Varet (1666) apresenta-se a questão das relações entre infantes? No capítulo “Máximas tocantes às Companhias que é preciso permitir às crianças”, o autor principia com o seguinte aviso: “Tenha grande cuidado para que suas crianças não brinquem (*jouïent*) e nem conversem, ordinariamente, senão com crianças criadas dentro da

crença de Deus” (VARET, 1666, p. 177-8)¹⁰⁴, ao que se seguem exemplos desse cuidado relativo às companhias, extraídos da literatura cristã (*viz.* Jó, São João Crisóstomo, São Jerônimo e Santa Teresa de Jesus). O curto conselho e os longos exemplos versam sobre cuidado em evitar-se aqueles cuja educação não se deu dentro da fé e dos valores cristãos, mesmo quando há uma proximidade de sangue. Eis então, ao final desse capítulo, um dos poucos momentos em que vemos mencionada uma *amizade pueril*: “[...] não se deve jamais suportar que, sob o pretexto de parentesco, seus filhos contraíam uma amizade demasiado estreita com crianças que não sejam criadas na crença de Deus, a qual você trata de inspirar nas suas.” (VARET, 1666, p. 182)¹⁰⁵ Uma criança, quando não educada na fé cristã, não só pode influenciar na educação de outra, como uma amizade entre elas aparece como tendo efeito negativo do exemplo.

Outro momento em que no texto a amizade dos “*enfants*” aparece, é na seguinte passagem do nono capítulo, “Em que idade essas Máximas e esses Conselhos devem ser aplicados”, em que, evocando comentários de São João Crisóstomo, A. Varet (1666, p. 311) adverte os pais:

Todo o mal que vemos [...] vem de nossa covardia e de nossa negligência e daquilo que não trabalhamos na mais tenra idade de nossas crianças para lhes formar à piedade. Esforçamo-nos muito para lhes instruir nas artes e nas ciências profanas. [...] Acumulamos, para eles, coisas boas. Adquirimos, para eles, amigos. Enfim, esforçamo-nos ao máximo para torná-los importantes no mundo, mas não tomamos nenhum cuidado para lhes conseguir o favor e o amor do Rei dos anjos, nem para lhes fazer obter um dia uma posição honrável na corte celeste.¹⁰⁶

A amizade, pois, é listada entre os esforços concernentes ao cuidado parental, mas que não tem a mesma importância que o verdadeiro sentido da educação pueril, a saber, garantir um lugar nobre no reino dos céus, ou, se se quiser, a formação de um adulto capaz de levar sua vida dentro dos preceitos de Deus (*i.e.*, uma vida virtuosa). Muito embora, nesse segundo excerto a amizade não apareça com a conotação negativa do primeiro, também não há nele um benefício explícito da amizade. Podemos, decerto, deduzir que, se uma amizade com não-cristãos é indesejável, aquela com cristãos, no mínimo, não é problemática – quiçá, moralmente almejada. Ainda assim, sendo a amizade, nesse período, um tema concernente ao campo da moral, a brevidade e insipiência com que ela aparece no livro afiguram-nos sintomáticas, porque reverbera nisso uma limitação ontológico-moral da criança, que a impossibilita de entrar no que é verdadeiramente uma amizade nesse período (*i.e.*, uma relação propriamente amical e não um uso genérico ou perfunctório da palavra).

Amizade pueril – genérica

Esse sentido alargado, é evidente neste outro trecho do tratado:

Se Deus lhe dá muitas crianças, tenha cuidado de criá-las em uma grande amizade umas pelas outras, que os mais novos respeitem os mais velhos, que os mais velhos sejam condescendentes com os menores, assim como com os menos arrazoados (*raisonnables*); e demonstre a todos uma tão grande igualdade nas marcas de amor e de ternura que você lhes dará, que eles não tenham jamais ciúmes uns dos outros. (VARET, 1666, p. 161)¹⁰⁷

A amizade é aí evocada como parte do que a pedagogia parental deve produzir. No entanto, a “grande amizade” parece remeter mais a “ser amigável” do que a “ser amigo”, funcionando como sinonímia de “amor fraternal” (*i.e.*, igualdade entre os filhos no trato entre si) e permitindo com isso diferenciar, sutil, porém suficientemente, esse afeto do “amor” e da “ternura” que os pais e mães se ocupam em marcar na relação com as crianças.^a Essa distinção, aliás, também é evidente na distância entre o que podem os adultos e o que podem as crianças, “que não são elas mesmas governadas pela razão” e, portanto, “não poderão encontrar prazer e divertimento senão nas coisas que levam ao vício” (VARET, 1666, p. 110)¹⁰⁸. Ora, ao falar de amizade de crianças, cuja falta de razão lhes leva ao vício e não à virtude, o clérigo jansenista provavelmente alude a um sentido laxo da palavra (*i.e.*, o sentido de amigabilidade e não o de amizade), posto que a noção seiscentista de criança comporta, como assinalado, uma limitação ontológico-moral.

Limitação ontológico-moral

Essa limitação da noção de criança consiste, pois, na ausência de razão ou, ao menos, uma inaptidão a seu uso apropriado, bem como a incapacidade da criança em aceder plenamente à virtude. Tamanho o impacto desse aspecto para a concepção seiscentista de criança que ele acaba por reverberar nas propostas educativas da época. A. Varet (1666, p. 309-10), por exemplo, postula, em relação às crianças, que é preciso “acostumá-las [...] a praticar fracas

^a Esse afeto em relação aos filhos, nada obstante, pouco tem a ver com o sentimento romântico, do qual a modernidade tanto jactar-se-á, como fica evidente no capítulo “Máximas tocantes à maneira com que se deve amar suas crianças”, em que A. Varet (1666, p. 110) explicita os contornos e cuidados desse amor parental: “Tenha, minha irmã, por suas crianças um amor terno, mas, no entanto, arrazoado, que não se deixe tocar pelas lágrimas delas nas coisas onde é preciso ser violento com suas inclinações”. As palavras do clérigo podem soar aos ouvidos do século XXI inadequadas, violentas e até mesmo retrógradas, porém o que fazem, com efeito, é delinear um outro modo de amar, outra sensibilidade.

ações de virtude, muito embora elas ainda não pudessem compreender as obrigações que elas tinham com sua divina Majestade, nem a excelência da virtude.”¹⁰⁹ E, algumas páginas adiante, no mesmo capítulo, A. Varet (1666, p. 313-4) afirma:

É verdade que as crianças não são capazes de distinguir a virtude do vício e que elas não têm ainda o uso da razão. Mas ainda assim, como nota um célebre Teólogo, elas “podem contrair, segundo as ideias e os fantasmas que elas recebem pela educação dos seus pais, uma certa queda e uma certa inclinação que lhes será muito favorável ou nociva, aquando, tendo o uso de sua liberdade, será preciso que elas se apliquem ao vício ou a virtude, que façam uma boa ou má escolha”.¹¹⁰

O exercício da virtude e a exposição a ela através da economia dos exemplos propostos na pedagogia do clérigo francês, embora não alterem a natureza da criança, favorecem o desenvolvimento das boas inclinações que nela já residem, de forma que, quando da vida adulta, a pessoa possa apropriar-se da virtude e fazer o adequado uso da razão e da liberdade. Nessa pedagogia do exemplo de A. Varet (1666), a interferência de servos e outros adultos é tão forte na educação pueril que os exemplos deles representam mais riscos do que a relação com outras crianças. Dessa forma, nesse exercício das virtudes, se a amizade entre crianças é evocada, podemos dizer que isso se dá de modo um tanto quanto alquebrado, haja vista a parca atenção e o diminuto espaço que ela recebe no tratado, em comparação a outros aspectos explorados (*e.g.*, o amor parental, a presença de adultos, as brincadeiras infantis). A amizade como risco ao “dique” infantil não aparece como uma preocupação real ou específica; o autor não aborda detalhes da amizade (*e.g.*, o que é, como se constitui, a falsa e a verdadeira amizade *etc.*), como vemos em tratados nos quais a amizade é objeto de análise. O risco, então, está na proximidade a um sujeito mais ou menos genérico que não é educado dentro dos valores cristãos, e não no afeto ou na relação (amical) entre crianças. Por fim, podemos dizer que a educação cristã de A. Varet (1666) ocupa-se, em primeira linha, com a educação moral voltada à “virtude” e ao “vício”, de sorte que são desatendidas questões que podemos chamar mais propriamente de “escolares” ou “didáticas”. Ademais, se à época a amizade é um tema essencialmente moral, a preocupação com ela na educação moral do autor é praticamente nula ou irrisória.

Amizade do homem honesto (Jean Pic)

Abade, dramaturgo e libretista francês de operas e balés, Jean Pic (16??-17??) teve seu período de atividade no fim do século XVII (QUÉRARD, 1839), escrevendo, entre outras obras

morais, *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude onde são contidos os deveres dos pais e dos preceptores para com as crianças, com máximas e reflexões particulares sobre a educação dos príncipes* (PIC, 1690).^a Embora o tratado compartilhe do lugar ordinário e pouco (ou nada) afamado com *Da educação cristã das crianças*, de A. Varet (1666), diverge desse por conter um espectro temático mais variado (*e.g.*, a vocação da criança à guerra, à magistratura ou ao sacerdócio; a conduta religiosa em espaços religiosos e seculares; a conduta adequada no mundo e na sociedade civil; o uso dos exercícios de tradução na educação etc.). Ainda que o tema mais caro ao autor seja a educação moral e a civilidade – tratados nos dois livros primeiros, respectivamente dedicados à “educação das crianças em relação à Religião” e à “educação das crianças em relação ao Mundo” –, outro aspecto que diferencia *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude* (PIC, 1690), é o fato de seu terceiro livro ser inteiramente dedicado à questão do estudo (*i.e.*, educação da criança para o estudo, bom uso da memória e do julgamento, princípios das línguas latina e francesa), de modo que a ênfase recai sobre temas de ordem mais “escolar” ou “didática”, como não vimos tão amplamente explorados nos textos anteriores.

Proposta e responsabilidade pedagógicas

O tratado, dedicado ao Duque de Saint-Aignan, Paul de Beauvilliers – chefe do Conselho real das finanças e educador de jovens príncipes, descrito por J. Pic (1690) como alguém responsável pela preparação e educação de um reino feliz –, tem sua importância vinculada a uma mudança do século XVI para o XVII na produção de textos sobre educação pueril. Se no século XVI, o texto de D. Erasmus (1530) e o de J. Komenský (1657) surgem em um cenário de escassez na produção pedagógica, na última década do século XVII, J. Pic (1690, p. xiii) atesta que “apareceram muitos livros nos últimos tempos sobre a educação das crianças”¹¹. Esses livros, no entanto, são compostos por máximas “excessivamente gerais” para que o público possa delas lançar mão em situações específicas, de modo que o autor apresenta o aspecto qualitativo que torna distinto e relevante o tratado, em meio a tal abundância quantitativa de textos:

É isso que se intentou fazer nessa obra, onde não foi suficiente dar uma simples ideia da importância da educação da juventude (*jeunesse*), mas onde se adentrou todos os deveres particulares daqueles que se encarregam disso, e onde se seguiu passo a passo

^a No original, em francês: “*Maximes et réflexions sur l’éducation de la jeunesse où sont renfermés les devoirs des parents et des précepteurs envers les enfants, avec des maximes et des réflexions particulières sur l’éducation des princes*”.

a conduta à qual eles [*sic*] deixou-se ir conforme seus movimentos, desavenças, rupturas e animosidades que perturbam a sociedade civil e que desunem os homens entre si, depois de os haver desunido de Deus. Ensina-se-lhes os meios de se acomodar a toda sorte de espíritos e toda sorte de humores; faz-se-lhes conhecer o Mundo antes que nele entrem; e longe de manter-lhes a ideia agradável que normalmente dele fazem, por falta de uso, enquanto estão na dependência de um preceptor, faz-se-lhe percebê-lo por seu lado mau, e se prepara [a juventude] para os desgostos que estão vinculados ao convívio (*commerce*) dos homens e que são inevitáveis a todos aqueles que nele se engajam. (PIC, 1690, p. xiv-xvi)¹¹²

Desse trecho, destacamos três pontos concernentes à proposta pedagógica: (1) a proposta de escapar à generalidade dos tratados precedentes; (2) a preparação para o mundo, para o “convívio (*commerce*) dos homens” e para a sociedade civil; (3) dirigir-se aos pais e aos preceptores. À simplicidade e generalidade dos tratados anteriores o texto escapa pelo detalhe e pela particularidade das situações que explora. Quando aborda a questão da preparação para o Mundo, é o tema moral das virtudes que o autor fundamentalmente vai abordar, orientando-o à vida adulta tomada nos vários aspectos e particularidades que ela abarca, como a vida pública e questões extrarreligiosas (*i.e.*, relações políticas, econômicas e sociais, onde o tema da amizade, por sua vez, poderia ter lugar mais evidente). Nesse sentido, a questão da virtude entrelaça-se à do “ensinar a viver” (VIGUERIE, 1978) e é expressa, então, em situações pontuais e mais pormenorizadas, as quais organizam as subdivisões do tratado de J. Pic (1690).

Quanto ao terceiro ponto, o texto não apenas se dirige aos pais e preceptores, mas os responsabiliza moralmente pela educação das crianças:

Deus um dia cobrará dois tipos de pessoas pela educação das crianças; aqueles dois que lhes terão posto no mundo e aqueles a quem se lhes terá confiado para lhes instruir. Aqueles que lhes terão posto no mundo responderão por todo o mal que terão dado lugar a que elas façam, por seus maus exemplos, e por todo o bem que não terão feito [...]. Eles não serão menos responsáveis por lhes negligenciar ao escolherem as pessoas que devem pôr junto a si para lhes educar (*élever*) [...]. Aqueles que serão encarregados da educação delas responderão por todos os maus hábitos que eles terão contraídos no tempo em que se lhes poderia haver feito adotar bons; e más impressões que elas terão tomado, quando se lhes poderia haver colocado no coração os princípios de todas as virtudes. (PIC, 1690, p. 1-3)¹¹³

Embora o autor impute uma carga moral maior sobre os pais e mães, a importância que ele dá ao preceptor é considerável e, ainda que isso decorra de um recorte social-econômico mais elitizado a que se dirigiria o tratado, acaba por tensionar com o lugar estritamente familiar da educação como, por exemplo, aquela elaborada por A. Varet (1666). Das trezentas e oitenta e três páginas do tratado, praticamente metade (cento e noventa) compõem o livro primeiro,

“Da educação das crianças em relação à Religião”, em que são trabalhados os deveres dos pais, mães e preceptores para com as crianças; a questão da vocação das crianças; como prevenir e preparar as crianças para seus destinos (*viz.* a guerra, a magistratura ou sacerdócio); e a devida conduta religiosa das crianças em geral (*viz.* na missa, na paróquia aos domingos e dias festivos, nas preces pela manhã e à noite) e àquelas concernentes especificamente ao príncipe.

Quando fala dos deveres morais dos pais, mães e preceptores, J. Pic (1690, p. 3-4) diz que lhes cabe “reformatar primeiramente o que a natureza pôs de mau nas inclinações [das crianças], fazer-lhes apreciar o bem de bom grado, ou ao menos lhes acostumar a ele por dever, quando são muito desafortunadas (*malheureux*) para gostar dele por inclinação.”¹¹⁴ Vemos aí reiterada a lógica das inclinações naturais das crianças com as quais a educação tem de se avir, porém o abade difere de seu contemporâneo A. Varet (1666), quando enfatiza a bondade primeva da criança que se deve buscar no processo de educação, salientando que, ao desvencilhar-se dos vícios e voltar aos “antigos sentimentos”, “acaba-se por viver com se houvesse começado.” (PIC, 1690, p. 6) Em outro trecho, esse traço do pensamento do autor é ainda mais patente:

Pode-se apenas chamar esse estado de desordem uma espécie de descaminho, pois aqueles que nele caem, normalmente, têm razões para almejar um retorno, fundado na boa educação que se lhes deu, e pelos princípios de sabedoria e religião que se teve cuidado de gravar em seus corações, que produzem, cedo ou tarde, seu efeito (PIC, 1690, p. 6-7).¹¹⁵

Contudo, ele não pressupõe exatamente um retorno à bondade original, mas a necessidade, através da boa educação moral, de nutrir essa bondade e de gravar no coração da criança, à medida que ela cresce, os princípios e deveres que a guiarão na vida adulta. Não há um elogio à pureza ou à inocência da criança; há um reconhecimento de uma natureza que, por a criança ainda não ser dotada da virtude e não ser capaz do pleno uso da razão, precisa ser adequadamente educada. O estado de desordem que afasta alguém do caminho da virtude é associado à ideia de descaminho (*égarement*), passível de correção, o que, no entanto, não significa que o autor se afaste das noções de natureza e alma. A natureza ainda reside no cerne de sua educação, cuja peça-chave e ponto de atuação é a alma.

Ainda nas primeiras páginas do livro primeiro, o abade expressa essa questão da natureza associada à importância das figuradas educadoras (*viz.* pai, mãe e preceptor):

Os pais e as mães são amiúde a principal causa de que suas crianças se percam, pelo mau uso que eles fazem da autoridade que a Natureza lhes deu sobre elas; e do respeito e da confiança que ela imprimiu em suas crianças em favor deles. Aqueles a quem

confia-se a educação delas não contribuem menos para que elas se percam, pelo pouco cuidado que eles tomam em estudar o bem e o mal que há nelas, a fim de lhes corrigir de um e de lhes confirmar no outro. (PIC, 1690, p. 7-8)¹¹⁶

O que fica marcado, então, é que tais figuras não só têm a responsabilidade de educar a criança, mas de atentar às próprias condutas, uma vez que a exposição a elas pode trazer consequências danosas à educação pueril. Os adultos, mormente aqueles mais próximos à criança, podem, sem se dar conta, levá-la o descaminho que deveriam evitar e corrigir.

Educação pueril e faltas menores

A natureza tanto coordena a autoridade das figuras educadoras, quanto se articula a outra noção cara ao autor, qual seja: imprimir/impressão. A educação é uma prática (indireta) sobre a natureza humana que se dá pela impressão na alma; a impressão do bem e do mal, que deve ser reiterada e corrigida, respectivamente. Ora, essa ação sobre a criança para que se lhe produza a adequada impressão moral dá-se, sobretudo, pela ideia de “exemplo”, e as primeiras impressões desses exemplos têm uma importância ainda maior. Por conta disso, não só é preciso que pais, mães e preceptores atentem aos exemplos e seus efeitos, como, outrossim, que vigiem os primeiros contatos que as crianças têm com cada tema moral. À vista disso, a questão que organiza a imagem do dique da alma de A. Varet (1666) também está presente nas preocupações pedagógicas de J. Pic (1690, p. 21):

[...] de todas as lições que se lhes pode dar, nenhuma é mais útil do que lhes fazer compreender que quando se sobrepujou (*a surmonté*) o escrúpulo que se tem pelas faltas menores (*moindres fautes*), logo se sufoca o escrúpulo por aquelas que são maiores, e é assim que os homens se perdem e chegam, pouco a pouco, aos crimes maiores.¹¹⁷

O risco do pequeno, ou medíocre, que reverbera no grande é um tema que ocupa parte considerável dos primeiros capítulos do livro primeiro. Essa vigília moral à miudeza apresenta-se de várias formas, entre as quais está o cuidado com não se falar apenas das grandes faltas, pois esse enfoque nas coisas maiores faria crerem as crianças, quando adultas, que não é preciso ou possível prevenir as faltas medíocres. Essa minudência envolve também o cuidado com aquilo que parecia inofensivo no trato cotidiano – *e.g.*, certas ações feitas às crianças ou certas palavras que são proferidas diante delas “sobre o pretexto de que elas não as compreendem nem as percebem, nem suas consequências contrárias à pureza dos costumes” (PIC, 1690, p. 13)¹¹⁸

–, mas que acaba desdobrando-se em consequências maiores, posto que adentra a alma e corrompe o coração pueril.

Chama-nos a atenção uma das estratégias pedagógicas apresentada no livro para lidar com o risco de que pequenos crimes se convertam em grandes:

Para que as crianças concebam o horror de todos os grandes crimes que elas não ignoram, é preciso inspirar-lhes um horror muito grande pelos [crimes] medíocres e imitar nisso a prudência dos Avaros que não se permitem as pequenas despesas, não somente porque elas são contrárias a sua inclinação, mas porque conduzem às grandes [despesas]. (PIC, 1690, p. 19-20)¹¹⁹

Ora, em uma educação moral explicitamente cristã, surpreende que o caminho para a virtude passasse pela “prudência dos Avaros”, haja vista que a avareza é um dos sete pecados capitais. Contudo, essa curiosa menção ao avaro desaparece em seguida, sem que se torne um ponto central do texto de J. Pic. O fundamental, com efeito, é o cuidado com o pequeno, o menor, o medíocre, que, uma vez negligenciado, converte-se em um grande perigo, na medida em que o sujeito se torna tolerante às faltas e aos crimes maiores. Tolerar as pequenas faltas leva a sobrelevar as maiores e, por conseguinte, a praticá-las. A vigilância, pois, faz-se necessária, os escrúpulos são ferramenta para aceder à vida virtuosa, o que, nesse projeto de uma educação (moral), implica em uma instrução para o discernimento do bem e do mal, sobretudo pelo raciocínio, mas também concebida como uma sorte de educação “sentimental”:

À força de acostumá-las a pensar de modo justo, você deve tratar de lhes formar o espírito de maneira que elas não se enganem no discernimento do verdadeiro e do falso, e que, por falta de penetração e de zelo em raciocinar, não lhes fiquem indecisas entre uma e outra coisa; você deve também trabalhar em lhes formar o coração e os sentimentos, de maneira que elas não hesitem a tomar partido entre o bem e o mal e que elas se acostumem a uma justa preferência de um ao outro, a se render tão facilmente às impressões do bem quando ele se apresenta a elas, quanto a se defender das impressões do mal em qualquer ocasião com que eles se deparem em qualquer forma em que ele se apresente. (PIC, 1690, p. 37-8)¹²⁰

Essa formação da alma pueril, que colima o desenvolvimento de um cuidado sobre os próprios atos e de uma capacidade de discernimento justo e sem hesitação entre o bem e o mal, contudo, não se dá sem ressalvas:

Mas como elas não saberiam chegar a esse justo discernimento do verdadeiro e do falso, ou seja, a essa maneira desenvolta (*aisée*) e natural de destrinçar judiciosamente as coisas que parecem confusas e de explicá-las de maneira simples e sem que pareça que seu espírito tenha tido dificuldade para encontrar o que elas querem dizer, senão à força de lhes acostumar a raciocinar e a pensar de modo justo sobre toda sorte de tema; elas não saberiam igualmente ter o coração e os sentimentos voltados de tal forma para o lado do bem, ou seja, afastados do mal e dirigidos ao bem, como que por

uma espécie de movimento natural, ou como por esse mesmo movimento que nos aproxima das coisas que são próprias a nossa preservação e que nos afasta daquelas que lhe são contrárias; senão à força de lhes haver persuadido, por uma longa sequência de ações e de lições, das vantagens da virtude; de lhes haver feito notar os efeitos disso, seja nos livros de história que se lhes faz ler, seja em tudo o que acontece diante de seus olhos no mundo, no que diz respeito àqueles que seguem maus sentimentos, e de ter lançado em suas almas grandes princípios de sabedoria e de religião. (PIC, 1690, p. 38-40)¹²¹

No trecho acima, é patente a questão da incapacidade pueril – um tema transversal a *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude* (PIC, 1690), bem como à questão da educação quinhentista e seiscentista: a criança, por si só, ainda não é capaz de pleno uso da razão, necessária à virtude e ao discernimento entre o bem e o mal e, por conseguinte, incapaz de viver adequadamente. A atenção ao coração e aos sentimentos também é contemplada pela educação pueril na medida em que há aí uma inaptidão da criança em direcioná-los à virtude, o que, implicitamente, subsume tais aspectos “sentimentais” sob o jogo da racionalidade moral. Ainda que haja “uma espécie de movimento natural”, esse elemento virtualmente presente na natureza humana, na infância, não está (completamente) atualizado em sua alma e em seu corpo, sendo necessária uma educação moral, para persuadir a criança “das vantagens da virtude”.

Hábito e exemplo

Gostaríamos, entretanto, de escrutinar outros dois pontos sobre a formação da alma pueril que são visíveis nesse excerto e que ressoam em todos os três livros, a saber, o hábito e o exemplo. O primeiro ponto, o hábito – “[...] lhes acostumar a raciocinar e a pensar de modo justo” –, é uma noção que aparece em diversas partes do tratado. Já nas primeiras páginas J. Pic (1690, p. 4) escreve que “as crianças, normalmente, propendem mais às boas coisas por hábito que por razão; e um hábito bem estabelecido nessa idade tem uma consequência extrema e uma grandíssima virtude sobre todos as ações da vida.” Outra vez, vemos a razão sendo colocada como uma faculdade que não existe ou não é plena na criança, sendo o hábito uma importantíssima ferramenta para que se possa gravar a virtude em seu “coração”. Outro exemplo aparece quando o autor fala da função do regramento do espírito no progresso das crianças no campo dos deveres:

Se não se acostuma as crianças a esse espírito de regramento, elas não farão nenhum progresso nem na Religião, nem na Ciência. Pois, se é certo que elas fazem seu dever, nessa idade, antes por hábito do que por razão, é ainda mais certo que o hábito não é contraído senão pelo regramento. (PIC, 1690, p. 56)¹²²

A criança aprende, se é que podemos utilizar essa palavra, antes por hábito que por razão e “contrai” o hábito por regramento; ou como também encontramos no texto: “Se se quer que elas se tornem sábias e virtuosas, [...] é preciso instruí-las tanto pelas ações quanto pelo discurso.” (PIC, 1690, p. 42)¹²³ Vale salientarmos que a articulação da razão (e do discurso) com o hábito (e a ação) como parte da estratégia pedagógica é um tópico recorrente no tratado. Ainda que a oralidade seja importante na educação das crianças – já mostramos anteriormente o cuidado exortado pelo abade com aquilo que se fala diante delas e com as palavras que se lhes ensina –, o valor da ação é insistentemente retomado ao longo do tratado. Isso porque os hábitos, entendidos como vetor para a virtude e para que dela as crianças não se desviem, ficaram impressos na alma ao longo da formação pueril, sobretudo, através do segundo ponto que indicado anteriormente: o exemplo.

O exemplo – *i.e.*, “uma longa sequência de ações e de lições” (PIC, 1690, p. 39)¹²⁴ – tem nessa pedagogia, cujo objeto é a formação do espírito, um lugar importante. Uma educação que se concentra em educar a criança por meio do discurso sobre o bem e o mal é, para o autor, um tempo mal-empregado; é preciso, pois, mostrar-lhos. Mal-empregado também é o tempo da vigilância contra as faltas cometidas pelas crianças sem que se lhes ensine, ao mesmo tempo, as virtudes que desconhecem. Demonstrar-lhes o que é a boa conduta, para que elas possam evitar à má, e com isso paulatinamente apreendam as virtudes, eis o lugar em que o exemplo opera na pedagogia do autor. Na medida em que a influência dos adultos, especialmente os mais próximos, é significativa para que as crianças se portem adequadamente (*e.g.*, se o adulto não segue seus deveres, isso inspirará nas crianças indiferença e irregularidade no cumprimento dos deveres delas) e que as primeiras impressões das crianças são muito relevantes em sua formação, selecionar quais e como serão seus encontros com os (bons) exemplos é algo a que as figuras educadoras devem estar atentas. Contudo, frisamos que, a despeito do destaque que o cuidado com o bom exemplo tem nessa proposta de educação, ela não se contenta em afastar os maus exemplos – como o propunha A. Varet (1666). Em *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude* (PIC, 1690), eles são positivados pelo alvitre do uso dos maus exemplos em favor da virtude: a partir de exemplos de terceiros, pode-se indicar como aqueles que se guiam pelo vício acabam mal. Desse modo, o mau exemplo converte-se em ferramenta para convencer as crianças da importância de se seguir os deveres (leia-se, de serem virtuosas).

Sendo as crianças ineptas ao cuidado com vícios e virtudes, às figuras educadoras, adultos, cabe adequadamente lançar mão de exemplos. J. Pic (1690, p. 35-36) evoca a imagem do “sábio lavrador” para alegorizar, sinteticamente, a postura educadora dos adultos para com a criança: “Imite nisso o sábio lavrador que não se contenta em aproveitar as estações favoráveis

para lançar seu grão, mas que prepara (*dispose*) anteriormente a terra para seu cuidado, a fim de que a semente germine aí, que ela se multiplique e que responda a suas esperanças.¹²⁵” Ora, não basta esperar o aparecimento dos exemplos para ensinar a virtude às crianças, é necessária uma disposição ou preparação do adulto (lavrador) e da criança (solo) para que a virtude (semente) nela germine. Além disso, os exemplos, por sua vez, precisam ser dispostos no momento adequado para que surtam o efeito pedagógico almejado.

Livro primeiro – amizade como afinidade e amor-sem-nome

Em dado momento, J. Pic (1690, p. 64-65) escreve sobre o cuidado na relação entre crianças:

Uma das coisas às quais deve-se mais ser cuidadoso na educação das crianças é de impedi-las de ver outras crianças que sejam mal-educadas (*mal élevez*) [...]. [O] exemplo causa nelas mais impressão do que qualquer outra coisa, é certo que elas são incomparavelmente mais sensíveis, assim como o resto dos homens, ao exemplo de seus semelhantes.¹²⁶

Note-se, primeiramente, que, mesmo falando da importância do exemplo do semelhante, o autor pouco explora em detalhes a relação das crianças entre si. Logo no parágrafo seguinte, há uma mudança de foco no texto e o tema passa a ser o humor com que o adulto deve tratar a criança. Segundamente, malgrado o fato de o trecho supracitado falar da proximidade de crianças e do cuidado com as “mal-educadas”, a palavra “amizade” não é utilizada, tampouco qualquer vínculo direto a ela é posto em cena, mesmo a semelhança estando posta. É somente no último parágrafo do primeiro capítulo, “Deveres dos pais e dos preceptores em relação às crianças”, que a palavra amizade (*amitié*) é mencionada no livro primeiro:

Veja se a aversão que você tem pelo defeito [das crianças] não diz mais respeito a você que a elas; e se seu amor próprio não têm nisso mais participação do que a amizade que você deve a elas, e o interesse que você é obrigado a ter por elas. Quanto mais elas têm defeitos, mais elas precisam que você as ame para corrigir seus defeitos. Sua amizade para ser verdadeira deve tornar-se útil para elas; e é preciso que elas se apercebam disso menos pela complacência [...], do que pelo bem que ela lhes deve proporcionar. (PIC, 1690, p. 83-84)¹²⁷

A oposição da palavra “amizade” à “aversão” indica que seu emprego nesse trecho se refere a uma afinidade geral por algo ou alguém, como aquele sentido que S. Cardoso (1987) identifica no pensamento erasmiano. Ao falar em uma “amizade que se deve às crianças” associada ao “interesse obrigatório por elas” e que “deve tornar-se útil para elas” e não

desenvolver a ideia da relação amical com mais detalhes, o autor evidencia o sentido laxo do termo, porquanto, *grosso modo*, a amizade implica tanto uma igualdade ou reciprocidade entre as partes, quanto uma ausência de interesse externos à relação e uma exiguidade ou secundariedade de utilidades. Possivelmente o autor evoque, nesse contexto, a amizade com vistas a designar um *amor-sem-nome*^a – amor que não seja, por certo, erótico e tampouco estritamente parental, já que o texto de J. Pic (1690) dirige-se tanto a pais e mães, quanto a preceptores.

É nesse primeiro livro que o autor põe em jogo os contornos e o funcionamento de sua concepção pedagógica, sobretudo no âmbito religioso. O fato de a amizade não ser tratada de forma significativa e/ou em sentido estrito em meio às discussões sobre metodologia de educação moral indica um caráter supérfluo e/ou extemporâneo do tema da amical no território da formação da criança.

Livro segundo – amizade e honestidade

De modo geral, no livro segundo, “Da educação das crianças em relação ao Mundo”, em suas noventa e nove páginas, o autor aborda as qualidades que formam um homem honesto (*honneste homme*), a necessidade de mostrar para criança a importância de sê-lo; trata das coisas a serem cultivadas nas crianças e do que se lhes deve prevenir, antes de entrarem no mundo; e, quanto aos jovens, apresenta aquilo a ser-lhes proposto antes de entrarem no mundo e na sociedade civil.^b No primeiro dos seis capítulos desse livro, em que o foco está na preparação das crianças para o mundo, é assinalada a relevância da formação do “homem honesto”. A respeito do que a primeira glosa de Jean Pic (1690, p. 192) é de que “deve-se ensinar [as crianças] a medida em que sua razão se forma”¹²⁸; outra vez, apresenta-se a questão da “razão em formação” como elemento característico da infância e, por conseguinte, de sua educação. Já o “homem honesto”, pode-se resumi-lo como alguém que “se conduz em qualquer ocasião que possa ser, nem pelo humor, nem pelo capricho, nem pela paixão, mas por um grande fundo

^a Vale notarmos que, para Jean Pic (1690), o amor (à criança), embora elemento componente da educação, não era concebido à maneira de nossa contemporaneidade; amar implicava punir e usar de certo grau de violência, caso necessário, e mesmo, e sobretudo, implicava não ser demasiado doce e condescendente com os vícios e defeitos que as crianças apresentam.

^b Embora traduzamos aqui “*honnête homme*” por “homem honesto”, vale nota a observação que faz a filósofa Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 130): “Essa expressão francesa de difícil tradução significa de modo amplo o gentil-homem, culto e polido, conforme as exigências daquela sociedade aristocrática”, dos séculos XVI e XVII. O termo “*honnête homme*” também se assemelha ao vocábulo inglês “*gentleman*”, cujas distinções e particularidades exploremos mais adiante dentro da obra de J. Locke. Não obstante, empregaremos, doravante, a tradução “homem honesto” senão ao esgaravatear seu sentido na educação moral de Jean Pic.

de razão e honestidade.” (PIC, 1690, p. 194)¹²⁹, tratando-se de um sujeito de coração reto e espírito sólido. A figura adulta (ideal) aqui aproxima-se daquela dos pensadores quinhentistas e seiscentistas explorados nesse estudo: um sujeito racional e virtuoso; contudo, o que diferencia a obra do abade francês é que a tônica da virtude recai mais especificamente sobre a “honestidade”.

De todas as qualidades que alguém pode possuir, não existe uma que seja preferível à honestidade e é dentro desse tema que encontramos a primeira menção à amizade nesse livro: “Que a destreza (*adresse*), o espírito, a ciência, a coragem, a bonomia poderão atrair a elas a admiração dos homens, mas que não é senão a virtude e a honestidade que podem lhes fazer merecer a estima e a amizade deles.” (PIC, 1690, p. 195-196)¹³⁰ A menção à amizade é rápida e, outra vez, genérica, porém a associação à virtude é evidente. Tal associação também é exposta em sua face negativa: é preciso evitar, com polidez, o homem desonesto (*malhonneste homme*), posto que ninguém pode amá-lo verdadeiramente. No entanto, o autor não indica com isso que as crianças devam simplesmente buscar a amizade ou dispor livremente dela; é preciso, ao contrário, fazer com que elas compreendam que “seus elogios são suspeitos; que sua amizade constrange (*embarrasse*); que sua estima desonra; que suas complacências impacientam; que suas assiduidades importunam; e que sua aproximação (*approche*) entristece e sempre amedronta.” (PIC, 1690, p. 197) Bem como que:

[...] não se saberia ter nem amigo, nem protetor, nem bom vizinho, nem bom parente, se não se tem mérito e probidade. Que quando a sorte (*fortune*) abandona um homem honesto, ou que seus amigos lhe faltam, há sempre com que se consolar em sua própria virtude, ao passo que um homem desonesto não tem nada nele mesmo, nem fora de si, sobre o que ele se possa apoiar em sua desgraça (*malheur*). (PIC, 1690, p. 197)¹³¹

Se a amizade, ainda que como afinidade genérica, é algo presente no sujeito virtuoso (*i.e.*, homem honesto), ela não é, todavia, posta em um lugar especial, sendo quase arrolada entre outras relações (*viz.* protetor, vizinho, parente) ou entre outras práticas (*viz.* elogio, estima, complacência, assiduidade, aproximação). Ademias, ela não constitui um atributo de tal sujeito, sendo-lhe, mesmo, prescindível: “quando a sorte abandona um homem honesto, ou que seus amigos lhe faltam, há sempre com que se consolar em sua própria virtude” (PIC, 1690, p. 197).

Livro segundo – amizade juvenil

No capítulo seguinte, “De certas coisas que se deve cultivar (*entretenir*) nas crianças em geral antes que elas entrem no mundo”, são apresentadas regras para “bem conduzir-se” ao

entrar no mundo. Em suma, são regras de civilidade, para “ajudar as pessoas jovens a darem, primeiramente, impressões as quais elas não sejam obrigadas a destruir” mais tarde, para tanto:

[...] é preciso prepará-las, de antemão, para escutarem muito no começo; para desconfiarem de seu espírito; para moderarem sua vivacidade quando a têm demais; para fazerem amigos cuja conduta possa servir de regra à sua; para atentarem às faltas dos outros, para prevenirem-se daquelas em que elas mesmas poderiam cair; para escutarem, sem se opor, o bem que se diz justamente daqueles dos quais não se tem motivo de estar contente; para elogiarem raramente, porque nessa idade os elogios não dão tanta honra àqueles a quem se dirigem; para não persuadirem; para não se jactarem (*se piquer*) de nada; para tomarem favoravelmente tudo o que se diz; para se empenharem, antes, em ter espírito sólido e bem constituído, que a tê-lo brilhante e desvirtuado (*maltourné*); para não contradizerem ninguém; para sustentarem suas opiniões sem a elas parecerem apegado demais; para cederem por razão e por polidez àqueles que sustentam obstinadamente as deles; para falar com um tom doce e honesto, contudo sem afetação, nos encontros onde a paixão faz levantar sua voz às outras; para nunca dizerem, ou por complacência, ou por fraqueza, ou por avidez de falar, ou por vingança, ou por interesse, ou para não deixar enlanguescer a conversação, o que se é obrigado a esconder; enfim, para não falar de tudo, ou falar sempre oportunamente, sem que aqueles que escutam ou aqueles que estão ausentes possam queixar-se do que se diz. (PIC, 1690, p. 201-202)¹³²

Em meio a essa lista de preparação da conduta, encontra-se a amizade: é preciso deixá-los prontos “para fazerem amigos cuja conduta possa servir de regra à sua”. A amizade, por primeira vez, é explicitamente enunciada como sendo *do jovem*, como partindo dele em direção a outrem, e não do preceptor em direção à criança, como visto anteriormente. Ademais, chama a atenção que o autor coloca tal “amizade juvenil” como elemento de sua pedagogia, tomando-a como objeto da preparação do jovem e entendendo-a como uma espécie de régua moral ou certo espelho da idealidade – “é preciso preparar [as pessoas jovens], de antemão, [...] para fazerem amigos cuja conduta possa servir de regra à sua”. Sem embargo, seria relevante fazermos três ressalvas.

Primeiramente, em que pese ao fato de a amizade ter o jovem como seu sujeito e não seu objeto, ele não é entendido como mero sinônimo de “criança”, cada um desses sujeitos ocupa um lugar distinto no pensamento do autor. O jovem, pois, se situa no limiar entre a criança e o adulto, em um lugar de passagem e de preparação à vida adulta; ele é esse que está em vias de entrar não só no mundo, como também na “sociedade civil”. Em suma, é nessa condição intermediária de não-mais-criança e ainda-não-adulto que o cuidado com o amigar-se é posto no texto.

O segundo ponto também está relacionado a um limiar, nesse caso, o da educação, haja vista que a amizade aí não diz respeito, *stricto sensu*, à pedagogia ou ao escolar, mas antes a uma educação moral e social, que se aloca em uma espacialidade externa ao que é exclusiva ou primordialmente educacional, pedagógico e/ou escolar. O autor concebe a amizade, então, no

interior da educação moral do homem honesto, voltada para a conduta no mundo e para ação no espaço social.

O terceiro ponto concerne ao modo como essa amizade aparece no texto: trata-se, similarmente àquela de D. Erasmus, de uma “amizade civilial”, em que a afinidade ou o afeto vincula-se à *mise-en-scène* da civilidade (*i.e.*, uma dinâmica de gestualidades racionalmente codificadas, em um jogo de aparência e teatralidade, cuja função é tanto alcançar um trato educado e respeitoso, quanto a demarcação de um estatuto social, diante de outros sujeitos em espaços de sociabilidade), de sorte que a amizade acaba concebida dentro de uma “afetividade racional” (*i.e.*, uma afeição atrelada à “impressão” adequadamente expressa e, portanto, que é realizada a partir de uma série de regras racionalmente estabelecidas e executadas). Essa amizade racional componente da sociabilidade de (quase) adultos, não recebe destaque especial da preleção, tratando-se de uma; em vez disso, ela segue sendo arrolada entre uma série de cuidados, recomendações e posturas civilizadas imprescindíveis. O termo “amizade”, na única frase em que ele aparece no capítulo, perde-se em meio a tantas outras preocupações, muitas delas reiteradamente exploradas noutras partes do texto.

Livro segundo – amizade e conduta de si

No capítulo três, do segundo livro, “De certas coisas sobre as quais se deve principalmente prevenir as pessoas jovens antes de lhes deixar entrar no mundo”, a amizade não é mencionada, mas se reitera a dimensão racional e, por conseguinte, de controle das “paixões secretas, antipatias, ou inclinações contrárias àquelas que compõem a sociedade civil” (PIC, 1690, p. 207-208)¹³³. Na formação do “homem honesto” – esse que se conduz de acordo com a sociedade civil –, J. Pic (1690, p. 208) adverte:

Para não cair nessas primeiras faltas onde as esperamos normalmente, é preciso, no começo, que [os jovens] andem sempre tateando; e, sobretudo, que não seja nem a vivacidade, nem o gosto, nem a paixão deles a regrá-los no que dizem e no que fazem, mas sempre a razão e a honestidade.¹³⁴

A prática de conduzir-se bem não é, pois, uma ciência exata, tampouco restringe-se a um manual dos gestos de civilidade; trata-se de uma arte em que a sensibilidade de um tatear social articula-se com o discernimento racional e virtuoso capaz de controlar paixões e outras forças perigosas da alma. A reflexão sobre isso é prolongada no capítulo seguinte do livro, “Máximas e reflexões que se deve propor às pessoas jovens que vão entrar no mundo”, onde,

com um tom imperativo, o autor prescreve alguns aspectos do espírito. Um deles é a atenção das figuras educadoras ao que se passa no espírito do jovem, para disso fazer um bom uso na formação dele; outro aspecto diz respeito a uma dobra do cuidado sobre si mesmo, de modo que tais figuras devem estar atentas a seu próprio espírito, entretanto educa o jovem, porquanto o bom exemplo de conduzir-se apropriadamente, o exemplo do adulto, conta especialmente pelo lugar social que possui, mas também por sua condição de “maturidade” e de ciência do dever na educação juvenil. Dessarte, inclusive, de um modo geral, a obrigação ao bom exemplo e à boa conduta, para o autor, agiriam sobre aqueles com quem se convive, forçando cada qual a buscar ser esse bom exemplo e a conduzir-se apropriadamente. O homem honesto, portanto, é antes de tudo alguém que sabe governar a si mesmo e mantém-se atento a sua própria conduta na medida em que ela reverbera na formação de jovens e crianças em seu entorno.

Livro segundo – amizade e codificação da civilidade

A questão da amizade só reaparece no capítulo seis, “Máximas e reflexões que se deve propor às pessoas jovens sobre os principais deveres da sociedade civil”, onde, porém, J. Pic (1690) a explora de forma mais prolongada e enfática do que em qualquer outra parte de seu tratado. A amizade e o amigo, nesse capítulo, são citados em sete trechos, sendo ligados sempre ao tema da civilidade e da (formação de uma) conduta do “homem honesto”, e em um tom assaz assertivo, como fica evidente já em sua primeira menção: “Tema o desprezo e a aversão daqueles com quem você convive e você atrairá para si a estima e a amizade deles. Não serão necessariamente as coisas que você fará que serão a causa de que lhe amem, mas a vontade (*envie*) que você terá de ser amado.” (PIC, 1690, p. 234)¹³⁵ A voz imperativa do discurso inscreve o lugar da amizade na conduta do homem honesto: contraposta a “aversão”, a amizade é colocada como uma afinidade relativamente generalizada, mas cuja busca constitui algo de bastante importância na formação desse sujeito de virtude.

O homem honesto não só precisa escapar a aversão doutrem, mas impreterivelmente travar uma constante luta contra a inclinação às ações avessas ao dever, buscando sempre ser um bom exemplo e estar próximo dele. Essa aproximação aos bons exemplos, por conseguinte, demanda do sujeito um afastamento das figuras perigosas (*e.g.*, o bajulador e o mentiroso) e um cuidado com os sentimentos que se deve esconder, posto que podem atrair inimizades. A felicidade do “homem honesto”, assim, tem um custo:

Você deve estar persuadido de que não pode ser feliz nas relações da vida sem que isso lhe tenha um preço, e que você encontrará em seu caminho milhares de pessoas que não lhe agradarão de forma nenhuma e por quem você não saberá ter nem estima, nem amizade. É preciso, no entanto, que você viva com elas da mesma maneira que se elas lhe agradassem e que se você as aprovasse em tudo: não há senão esse meio para adquirir (*acheter*) o descanso. (PIC, 1690, p. 249)¹³⁶

Ora, o “preço” diz respeito àquilo que a vida em sociedade demanda para que o bom convívio seja possível: por um lado, deve-se evitar os bajuladores e os mentirosos, por outro, é preciso tratar com igual civilidade aqueles que aprazem e os que não, aqueles por quem se tem amizade e aqueles por quem não se a tem. A norma da civilidade, pois, sobrepuja-se à sensibilidade ou à estima individualizadas ou não da amizade, para garantir, assim, o bom andamento da sociedade civil; o que fica bem evidente no parágrafo seguinte: “Ou você deve viver absolutamente separado do resto dos homens, ou, então, deve suplantar a delicadeza que lhe torna sensível aos desgostos da sociedade civil.” (PIC, 1690, p. 250)¹³⁷ Não há somente uma tensão entre o indivíduo e a coletividade, mas, de modo semelhante, há uma tensão entre a sensibilidade e a racionalidade. Essa última, sendo uma peça-chave do pensamento ocidental, acaba, pelo menos até o romantismo, subjugando e/coordenando a sensibilidade, em sua importância, alcance e aceitação.

Essa racionalidade da civilidade proposta em *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude* (PIC, 1690) adquire um aspecto mesmo estratégico, para não dizermos utilitário, na forma como coordena a relação de uma pessoa com outra(s), como, por exemplo, neste trecho:

Como na conversa e na sociedade humana, não se deve ter como propósito outra coisa que a estima, ou a honra, ou a consolação, ou o prazer, ou a amizade que disso se pode retirar, você não deve jamais fazer nada nem dizer nada que lhe possa impedir de desfrutar de qualquer umas dessas vantagens. (PIC, 1690, p. 255)¹³⁸

Eis a amizade uma vez mais evocada de forma sutil, quase dissoluta em meio a outras coisas que se equivaleriam (*viz.* estima, honra, consolação, prazer). O que chama a atenção é como a amizade é associada explicitamente alocada na semântica do interesse (*i.e.*, amizade como “vantagem”), o que, com efeito, contrastaria com a perspectiva, por exemplo, de M. Montaigne (1595), para quem interesse e amor amical não podem coabitar a mesma relação, não fosse, contudo, o caráter de afinidade mais ou menos geral ou de “amizade civilial” que a palavra recebe ao longo de todo o tratado de J. Pic (1690). De todo modo, o código de conduta na sociedade implica que o sujeito se submeta à civilidade e a coesão social que ela produz, dentro do que está a garantia de que o outro possa “desfrutar da vantagem” que é sua amizade – afastada da escolha a amizade é um dever do homem honesto.

Outro momento em que, na formação do homem honesto, a amizade aparece próxima ao interesse é neste trecho, mais adiante no capítulo seis:

Jamais brinque com a verdade, em qualquer situação que seja. Que a prevenção ao ódio, ao interesse ou à amizade não lhe façam jamais aprovar nem desaprovar nada contra seu discernimento e contra sua consciência. Interesse-se por seus amigos nas coisas que são essenciais e não os tome desfavoravelmente a respeito das ninharias, às expensas de seu espírito e seu coração. (PIC, 1690, p. 263-264)¹³⁹

A amizade, junto ao interesse e ao ódio, aparece diretamente subordinada à razão, à verdade e à virtude – “discernimento” e “consciência” –, exortando-se uma retidão moral. Já o trato com os amigos requer que o sujeito, por um lado, se interesse por eles “nas coisas essenciais” e, por outro, se abstenha daquilo que sobrevém em seu espírito e em seu coração, em nome da amizade (*i.e.*, em nome de um tratamento cortês, em nome da civilidade), quando tratar-se de “ninharias”. Ao interesse (nas coisas essenciais) e à abstenção (ante as ninharias) junta-se a fidelidade na composição da conduta do homem honesto:

Seja fiel a seus amigos; tenha prontidão e mesmo curiosidade para saber dos assuntos (*affaires*) deles quando eles vão mal e que você lhes possa ser útil; mas espere que eles lhe mostrem quando estiverem felizes. Os amigos verdadeiros e generosos querem que os procure e que se vá diante deles quando se está em boa fortuna, mas eles mesmo se apresentam e dão sempre os primeiros passos quando se está na má [fortuna]. (PIC, 1690, p. 268)¹⁴⁰

A civilidade da amizade, então, pressupõe uma fidelidade bem codificada, qual seja: ser fiel aos amigos é ter prontidão e curiosidade, para ser útil quando eles estiverem mal, porém, ter cautela para não ser invasivo quando eles estiverem bem, aguardando que os próprios amigos lhe venham compartilhar a dita. Outro exemplo dessa codificação da amizade está na postura diante dos erros alheios: “Opte por (*Prenez le parti de*) lamentar ou perdoar aqueles que erram, e você atrairá a estima e amizade de todo mundo, porque não há ninguém que não esteja sujeito a errar.” (PIC, 1690, p. 278)¹⁴¹ Inspirar a amizade civil, portanto, passa por uma sensibilidade e uma humildade ligadas à teatralidade da civilidade, ainda que isso não signifique que se tenha de prescindir da verdade. O jogo de codificação e veracidade amicais, todavia, vai mais fundo:

Não faça caso das amizades que não são animadas senão pela comunicação dos prazeres; elas são todas sujeitas a mudanças. Se você tem somente amigos desse tipo, você pode contar que não tem verdadeiros amigos. Posto que, depois que se desgosta dos prazeres que são o fundamento dessa sorte de ligação, com muita razão, se deve desgostar daqueles que nos mantêm nela. (PIC, 1690, p. 283)¹⁴²

Aqui o abade dá elementos muito explícitos do que compreende como “verdadeiros amigos”, de modo que tal vínculo não pode ser animado apenas pelos prazeres, posto que esses não têm a permanência necessária à amizade verdadeira – “depois que se desgosta dos prazeres que são o fundamento dessa sorte de ligação [...], se deve desgostar daqueles que nos mantém nela”. Os laços da amizade, então, constituem-se de algo mais duradouro: as virtudes, a razão (*i.e.*, aquilo que funda também o homem honesto), de modo que, mesmo diante da desventura, a relação mantenha-se. Justamente pela natureza moral e civilial dessa amizade, ela não se pode alicerçar no afeto, nos prazeres ou no sentimento, que são voláteis, mas sim nos deveres:

Não negligencie seus deveres para com seus amigos, e não lhes manifeste menos prontidão que o normal, quando você perceber que eles demoram [em lhe ajudar] em certos momentos. A mais honesta das pessoas estão sujeitas a esses intervalos de languidez na amizade, sem que possam encontrar a causa disso, mas você deve suportar esses momentos, ao qual você não está menos sujeito que seus amigos, como maus que são inevitáveis. (PIC, 1690, p. 286)¹⁴³

O homem honesto precisa compreender a amizade como uma relação constituída de “deveres para com seus amigos”; a prontidão em ajudá-los, então, não se pode abalar diante de uma “languidez na amizade”, afinal, enquanto uma relação moral atravessada pelo dever, ela exige uma postura compulsória, que, portanto, se sobrepõe ao campo da vontade ou dos sentimentos. Esse aspecto ratifica a amizade como elemento da civilidade e como parte da formação do homem honesto, na pedagogia de J. Pic. Não obstante, frisemos: a amizade aparece como parte da educação desse que está em vias de ingressar na vida adulta, e não das relações ou das condutas próprias ou esperadas das crianças, uma que, por sua natureza, essas ainda não têm desenvolvidas a racionalidade e a honestidade necessária para tornar-se um *homem honesto* e, conseqüentemente, estabelecer amizades verdadeiras.

Livro terceiro – amizade do preceptor

No terceiro e último livro, “Da educação das crianças em relação aos Estudos”, o autor desenvolve os seguintes tópicos: a importância de reiterar-se com regularidade às crianças por que elas devem estudar; o papel da memória nos estudos; a maneira de como se cultivar o espírito (*esprit*) das crianças para o estudo; o emprego do julgamento para a formação das crianças; os princípios da língua latina; e os exercícios de tradução, para o aprendizado do francês e do latim.

A amizade, por sua vez, é citada no livro praticamente uma única vez, no segundo capítulo, no qual três estratégias para a conduta, sobretudo, dos preceptores são apresentadas: (1) vincular os estudos à promessa de algo melhor no futuro; (2) não fazer ameaças de prolongar os estudos; (3) como lidar com as crianças que “naturalmente” não querem estudar. Esse terceiro ponto, por sua vez, desdobrava-se em cinco meios de lidar com a questão: (a) facilitar-lhes as coisas; (b) ter com elas um ar livre e simples; (c) não as fazer estudar por longo tempo de uma só vez; (d) consultar o gosto das crianças para determinada tarefa; (e) não retirar delas tempo demais dos prazeres para fazer disso tempo de estudo.

Deslindando o segundo meio (b), J. Pic (1690, p. 323-4) escreve:

O segundo meio que é preciso praticar para ter sucesso nisso é ter com [as crianças] um ar livre e descontraído (*aisé*), que não as faça sentir seu preceptor rígido e de mal humor, mas ao contrário, que lhes prometa doçura e amizade e que, conquistando-as (*engageant*) pelo coração, possa ajudar um preceptor a se tornar mestre do uso que ele deve fazer do espírito delas. Porém, deve-se tomar cuidado (*prendre garde*) de não misturar às maneiras descontraídas que se deve tomar para tratar de cativá-las (*apprivoiser*), uma familiaridade inconsiderada e sem precaução que, em lugar de reduzi-las ao estado onde é preciso que cheguem, as conduziria rapidamente ao desleixo e as afastaria ainda mais do que devem fazer; mas sim uma familiaridade cautelosa e acompanhada de sabedoria, a que elas possam antes considerar como um efeito da aplicação delas em seus deveres, do que do humor de um preceptor.¹⁴⁴

A amizade, a doçura (um ar livre e descontraído) são justapostas como características de um preceptor que precisa cativar a criança ao estudo, o que, curiosamente, contrasta com a recorrente imagem da racionalidade e austeridade da civilidade do homem honesto. A amizade é colocada como parte de uma estratégia que visa conquistar as crianças “pelo coração”, e não pelo dever ou pela razão, contudo, logo o autor coloca os perigos dessa pedagogia, pois “uma familiaridade inconsiderada e sem precaução [...] as conduziria rapidamente ao desleixo e as afastaria ainda mais do que devem fazer” (PIC, 1690, p. 323-4), em vez de produzir-lhes a docilidade e aproximá-las do dever. Ora, o coração converte-se em objeto direto da ação educativa do preceptor quando (e talvez somente quando) a criança possui uma inclinação natural à aversão pelos estudos, e não como estratégia primeira dessa educação – no que reitera, portanto, o enfoque na formação de um sujeito (racionalmente) civilizado. Se o coração é evocado ao primeiro plano é tão-somente pela ausência ou incipiência da razão, ou por uma insipiência inerentes à criança.

A justaposição da amizade à doçura do preceptor para lograr uma “familiaridade” da criança evidencia uma amizade alocada no território da família, da proximidade e do conhecido, mais do que em uma territorialidade própria à relação amical. Lembramos que, possivelmente, a palavra amizade, nesse tratado, dê nome a um amor-sem-nome do preceptor em relação à

criança; um amor que não é plenamente familiar, tampouco é plenamente amical, *stricto sensu*. É talvez na oscilação entre uma afinidade civilial e amor paternal que o autor consegue alocar com certa justeza a conduta do preceptor em relação às crianças.

Vale sublinharmos que a amizade aparece no tratado como possuindo um papel dentro do ofício do preceptor, o que, então, coloca a questão: é possível considerá-la como uma estratégia pedagógica? Como dissemos, a amizade é reiteradamente tratada, ao longo dos três livros, tanto de forma assaz superficial para que constitua propriamente uma estratégia “pedagógica”, quanto de forma assaz genérica, em uma espécie de catacrese de afinidades distintas, para que se a possa compreender como verdadeiramente uma amizade (ou como uma amizade verdadeira), contudo, é inegável certa peculiaridade que o autor faz em seu uso – ainda que restrito à conduta do adulto em relação à criança.

Lugar acessório, vagueza e criança

No capítulo terceiro, “Do Julgamento, e dos meios que se deve empregar para formar aquele das crianças”, há uma última menção à amizade. O autor cita os “melhores amigos” entrementes deplora a negligência que, distintamente doutros aspectos da formação do homem honesto, sobrevém ao cultivo do (bom) julgamento. Enquanto há um esforço em corrigir qualquer erro em uma conduta, ou em ações em particular de alguém, “não se pensa jamais em corrigir a falta de julgamento que o produziu. Assim, não se pensa senão em remediar os efeitos e sempre se negligencia a causa” (PIC, 1690, p. 346)¹⁴⁵. Com essa admoestação, o autor ilustra essa falta de julgamento quando descreve a preferência que as pessoas têm por zombar e maldizer engenhosamente, em vez de optar pela “satisfação que se deve ter de não prejudicar ninguém, em geral, e cultivar (*ménager*) seus melhores amigos.” (PIC, 1690, p. 345)¹⁴⁶. Essa aparição rápida do “melhor amigo” não nos permite criar uma imagem mais apurada da verdadeira amizade na obra do autor, apenas reforça seu lugar acessório na civilidade e na formação do homem honesto.

Esse lugar acessório é, *grosso modo*, onde a amizade é alocada em *Máximas e reflexões sobre a educação da juventude* (PIC, 1690), seja quando o tema é a religião, a entrada no mundo e na sociedade civil ou quando é o estudo. Ao ocupar uma posição complementar e/ou auxiliar à civilidade, a amizade acaba por carecer de uma definição forte ou própria na pedagogia de J. Pic (1690), sendo usada por ele em um conjunto de sentidos mais ou menos vagos: ora a amizade é tomada emprestada para designar um amor educacional (amor-sem-nome), que se distingue daquele estritamente parental, embora abarque o sentimento tanto dos pais e mães,

quanto dos preceptores em relação à criança; ora designa um afeto ou uma relação que se apoia na utilidade e no interesse, codificada pela civilidade, em função da coesão e manutenção da sociedade civil; ora, ainda como “régua moral” possível através da afinidade dos jovens entre si; ora também é parte do jogo pedagógico do preceptor de cativar e produzir familiaridade no jovem. Enfim, em que pese a vagueza com que o autor lança mão do termo, em nenhum dos casos a criança, *stricto sensu*, é o sujeito dessa amizade (*i.e.*, ou a amizade se dá unilateralmente do adulto em relação à criança, ou generalizada e reciprocamente entre jovens). No tratado, a inexistência da criança como sujeito amical, para além da educação moral, é flagrante também em temas explicitamente escolares, como é o caso do terceiro livro, cujo objeto é o estudo (do latim e do francês). Nele a amizade não aparece como parte da didática do ensino dessas línguas, excluindo-a não só da esfera da infância como em um sentido mais estrito da pedagogia ou do território escolar.

Amizade do gentil-homem (John Locke)

Ainda no Renascimento, expressa nos trabalhos de René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626), tem palco uma significativa transformação na relação da verdade com a razão e o saber. Por um lado, trata-se de uma perda de fé, que é, como assinala Hannah Arendt (2006, p. 28-9):

[...] uma perda de fé, não apenas em Deus, mas também na razão, que era inerente ao *omnibus dubitandum um est* de Descartes, com sua suspeita subjacente de que as coisas podem não ser como elas aparecem e que um espírito maligno pode esconder deliberada e eternamente a verdade das mentes do homem.¹⁴⁷

Essa suspeita cartesiana indica, com efeito, um enfraquecimento, ou mesmo um apagamento da “autoridade” que a razão detinha no pensamento ocidental, até o período medievo. Contudo, isso não constitui uma deposição da razão de seu lugar central no pensamento ocidental e na natureza humana, posto que a razão continuará, ao menos até o fim do Iluminismo, constituindo o núcleo (transcendente) da natureza humana. Por outro lado, sob o espírito de desconfiança da autoridade, Bacon propõe interrogar a natureza, extraindo dela seus segredos; do que deriva um pensamento pautado na ciência e não na religião, em provas e não em axiomas. “Essa revolução científica inaugurada por Bacon”, diz o pesquisador da educação inglês Vernon Mallinson (1981, p. 99), “torna-se o prelúdio de toda uma renovação pedagógica que será sustentada por John Locke (1632-1704)”¹⁴⁸.

Descendente de uma antiga família de mercadores, o filósofo inglês John Locke realizou seus estudos em Westminster, Oxford e Montpellier e produziu escritos sobre diversas áreas, como medicina, filosofia política, ciências naturais e educação, tornando-se um “humanista no melhor sentido da palavra” (MALLINSON, 1981, p. 99). Entre outros cargos, foi secretário e conselheiro íntimo do Lorde Anthony Ashley-Cooper, conde de Shaftesbury, a quem seguiu, inclusive, no exílio nos Países Baixos, por cinco anos. Ao longo de sua formação e trabalho, J. Locke apercebe-se de uma corrupção generalizada dos princípios da pedagogia erasmiana, que não foram adequadamente adaptados, pelos educadores, às exigências do tempo, sobretudo na Inglaterra. Diante disso, o filósofo trabalha o tema da educação em alguns de seus textos, como *Ensaio acerca do entendimento humano* (LOCKE, 1823a; 1823b; 1823c) e *Alguns pensamentos acerca da educação* (LOCKE, 1823e), publicados em 1690 e 1693, respectivamente.^a A influência do pensamento pedagógico lockiano, como escreve V. Mallinson (1981, p. 100):

foi considerável na Inglaterra primeiramente, depois sobre o continente onde Rousseau chama Locke, com razão, de ‘o sábio Locke’. No entanto, Locke não se interessa, senão pela educação das crianças da nobreza e da burguesia, a quem a boa educação deveria garantir o espírito bem ordenado, capaz de raciocinar e o corpo em boa disposição.¹⁴⁹

Ainda que tenham sido voltados à educação de uma elite, os escritos de J. Locke alcançaram não só uma notoriedade considerável, mas também abordam distintamente elementos da formação da criança. Sua educação distingue-se daquela dos autores analisados anteriormente: dirigida à formação de um “gentil-homem” (*gentleman*), ela não se trata de uma nova roupagem à civilidade erasmiana ou ao “homem honesto” de Jean Pic (1690), posto que funda-se noutra concepção de natureza humana, a relação com o conhecimento que ela supõe é distinta daquela komenskiana e, ainda que compartilhe elementos de cuidado com o dique da alma de A. Varet (1666), ela propõe outra moralidade.

Tabula rasa e a natureza humana

Na concepção lockiana de natureza humana, uma noção tão notável quanto crucial é a de “*tabula rasa*”: ao nascer, o indivíduo não possui, em sua natureza, nem ideias inatas, como princípios do conhecimento, nem caracteres inatos, como reguladores das práticas do sujeito. Contudo, a *tabula rasa* não significa a ausência de natureza humana:

^a No original, em inglês, respectivamente: “*Essay Concerning Human Understanding*” e “*Some Thoughts Concerning Education*”.

Não nego que haja tendências naturais impressas na mente dos homens, e que, desde os primeiros casos de sentido e percepção, há certas coisas que são bem-vindas e outras que são indesejadas para eles; há algumas coisas às quais eles são inclinados e algumas das quais eles fogem: porém isso não constitui em nada caracteres inatos na mente, que seriam os princípios do conhecimento, regulando nossa prática. (LOCKE, 1823a, p. 36)¹⁵⁰

A natureza humana não determina nem uma forma geral, nem particular da moralidade humana, mas nela estão contidos elementos a partir dos quais o indivíduo se forma, ao longo do tempo e, mormente, a partir de sua educação. Em certo sentido, pois, o pensamento lockiano desautoriza a falar-se em uma natureza humana compartilhada por todos os seres humanos, porquanto cada criança possui, como explica John W. Yolton (1998, p. 173), “traços, vieses, humores, temperamentos particulares, uma inclinação e uma tendência de suas mentes”. Esses traços, que se manifestam em dados comportamentos, são aqueles sobre os quais o tutor deve trabalhar, valendo-se das disposições naturais da criança para conduzi-la ao sujeito desejável: o gentil-homem.

A noção de natureza humana em Locke, conquanto sua tônica seja na particularidade de cada indivíduo, possui elementos que se generalizam a todos os seres humanos. Há um conjunto de faculdades (*viz.* a razão, o entendimento, a sensação e a memória) que cada ser humano possui, bem como certos desejos e aversões (*e.g.*, o desejo de prazer e a aversão à dor) que J. Locke (LOCKE, 1823a) considera tanto inatos, quanto universais. O que não representa, contudo, uma contradição no pensamento do filósofo inglês, posto que a *tabula rasa* não diz respeito às faculdades ou aos aparatos de conhecimento, mas a valores e ideias; esses sim, não sendo ingênitos ao indivíduo, formam-se *a posteriori*, a partir de alguma experiência empírica. Em outras palavras, “a criança começa sem qualquer informação do eu (*self*) ou do mundo, mas em posse das faculdades e tendências necessárias para aprender sobre o mundo e para formar um eu responsável” (YOLTON, 1998, p. 174)¹⁵¹.

Desse modo empirista de conceber a natureza humana, o que especialmente nos interessa é que não há, para J. Locke (LOCKE, 1823a; 1823b), virtudes inatas, nem é o ser humano, por natureza, inclinado em direção às virtudes, não mais do que aos vícios. Há, é verdade, uma inclinação mais ou menos geral à felicidade, que é distinta da virtude, porquanto essa precisa do desenvolvimento da razão e do conhecimento das leis naturais (ou leis de Deus) para formar-se no indivíduo. Que a entrada do indivíduo no mundo humano depende da educação, é algo já visto noutros autores e tratados explorados aqui. O que todavia parece particular a J. Locke é que a personalidade do indivíduo – aquilo que faz dele um humano, ou

melhor, uma pessoa (*person*) – não está dado de antemão, em sua natureza. Instalada na ontologia humana, a maleabilidade da criança (*tabula rasa*), enquanto ainda-não-pessoa, faz recair sobre a educação pueril tanto uma responsabilidade pedagógica (*i.e.*, inserir o sujeito na comunidade dos seres humanos, formando-o como pessoa), quanto política (*i.e.*, garantir a manutenção da sociedade civil, visto que assegura que todos os sujeitos se submetam às leis da razão).

J. Locke introduz e propaga a ideia de maleabilidade (ontológica) do ser humano, tão cara ao século das Luzes, sem, no entanto, levá-la a cabo, como se o fará no século XIX e XX. Isso porque o empirista inglês – e mesmo os pensadores de século XVIII – ainda concebe o ser humano desde lastros metafísicos e exteriores a si (*i.e.*, a partir de um infinito limitado: Deus). É só no século XIX, como apontado por M. Foucault (1966), que o humano passará a ser concebido desde si mesmo, como o duplo empírico-transcendental das ciências humanas (*i.e.*, a partir de um finito ilimitado: o Homem). É por ser maleável, vale deslindarmos, que a criança pode ser treinada para tornar-se, a seu modo particular, um gentil-homem e não, como acontece *mutatis mutandis* nos pensadores analisados anteriormente, porque há em sua natureza, de forma virtual, um sujeito virtuoso e racional que se deve, pela educação, auxiliar e nutrir para que venha à tona ou para que se atualize (*i.e.*, para que se positive, para que venha a ser).

Razão e moral

O que, em J. Locke, torna possível o aprendizado da virtude e, consequentemente, a formação pueril, que faz do sujeito *tabula rasa* um gentil-homem, é, entre todos os componentes da natureza humana, a faculdade da razão. Como bem assinala J. W. Yolton (1998, p. 174), “Locke não dá muita atenção aos desejos e aos sentimentos, a não ser para exortar seu controle pela razão.” A razão é tida como a faculdade mais importante porque é graças a ela que as paixões e os desejos, tomados quase sempre como defeitos ou forças que desviam o indivíduo da virtude, podem ser controlados e mesmo utilizados de forma estratégica para a educação moral (YOLTON, 1998, p. 178).

E o grande princípio e fundamento de toda virtude e valor está alocado nisso de que o homem é capaz de negar a si mesmo seus próprios desejos, atravessar suas próprias inclinações, e seguir exclusivamente o que a razão orienta como sendo melhor, não obstante os apetites inclinem para o outro caminho. (LOCKE, 1823e, p. 27)¹⁵²

A grandeza e particularidade do ser humano, pois, está em sua capacidade de negar seus próprios desejos e desviar-se de suas (más) inclinações naturais, para seguir aquilo que a razão designa como o caminho correto. Em sua *potência de poder não fazer*, em nome das leis da razão, está também o fundamento da virtude e do valor, que fazem do indivíduo uma pessoa, portanto, alguém moralmente inserido e economicamente útil à sociedade civil:

Aquele que não tem domínio (*mastery*) sobre suas inclinações, aquele que não sabe como resistir à impertinência do presente prazer ou dor, em prol do que a razão lhe diz que é o adequado a ser feito, quer o verdadeiro princípio da virtude e da indústria; mas corre o risco de nunca ser bom para nada. (LOCKE, 1823e, p. 36)¹⁵³

A razão tem primazia na filosofia e na pedagogia lockianas, porque a racionalidade viabiliza que um indivíduo se torne uma pessoa e, no auge desse movimento, um gentil-homem (*i.e.*, um sujeito virtuoso, inserido na sociedade civil e seguidor das leis da natureza). Desse modo, a racionalidade e a moralidade quedam estreitamente vinculadas. A razão humana é limitada, mas, precipuamente, por meio da revelação divina, ela pode aceder à verdade que o espírito humano não possui – verdade essa que é, antes de tudo, moral. A faculdade da razão, no entanto, não é capaz – salvo em raríssimos casos – de aceder à “revelação natural” sem ajuda e sem treino (*i.e.*, sem educação)¹⁵⁴. É a educação que permite ao sujeito, sobretudo à criança, obter controle racional de sua vida e, por conseguinte, obter uma vida virtuosa. Ambas, razão e moralidade, pautam-se na lei da natureza (*i.e.*, lei da razão ou lei de Deus) e, aqueles que a ela se furtam, acabam tanto por não alcançar a verdade (das coisas), como por converter-se em sujeitos perigosos à sociedade:

Ao transgredir a lei da natureza, o ofensor declara-se como vivendo sob outra regra que aquela da razão e da equidade comum, a qual é a medida que Deus estabeleceu para as ações dos homens, para sua segurança mútua; e assim ele torna-se perigoso para a humanidade (*mankind*), ao desprezar e quebrar o laço que os assegura do dano e da violência. (LOCKE, 1823d, p. 342)

Dados os riscos dessa transgressão – voluntária ou não –, o filósofo inglês reforça a necessidade e importância de uma boa educação e pontua que o momento adequado de seu início é a “infância” (*infancy*), semelhante aos demais pensadores vistos aqui. A despeito de se ser uma *tabula rasa* ou ter-se uma natureza bem determinada, a infância é o momento, e a criança o objeto, em que se deve começar a agir para que um indivíduo se torne um adulto virtuoso.

Educação pueril e a pessoa

Uma vez que, na perspectiva lockiana, a criança não nasce com as ideias formadas, ela vai adquirindo-as à medida em que vai exercitando o uso da razão e da moralidade, daí a importância de uma educação que guie tal exercício. A educação lockiana, para J. Yolton (1998, p. 187), divide-se em três tipos de aprendizagem: “aprender de cor [...], aprender a ler [...] e aprender a raciocinar”, havendo entre eles, na devida ordem, um aumento de complexidade. O estatuto elevado da aprendizagem do uso razão reforça o caráter fulcral e urgente do desenvolvimento da racionalidade na criança no escopo dessa educação pueril. O lugar dos desejos fica reduzido, sendo positivados somente aqueles que desenvolvam o intelecto; aqueles que remetem ao corpo precisam ser anulados e/ou subjugados à lei da razão. Os comportamentos e caracteres da criança devem, então, ser postos de acordo com a razão – a razão dos adultos, aquelas que eles reconhecem, até que a criança, tornando-se adulta, possa assumir sua própria tutela.

O tutor e os pais têm o papel de guiar a criança nessa educação, especialmente para que ela possa controlar ou modificar sua natureza básica (*i.e.*, suas inclinações) de forma a impedir que a razão devesse escrava das paixões. Como é recorrente nos autores à época, cabe aos pais bem escolher o tutor e tal dever parental é, inclusive, colocado por J. Locke (1823d, p. 284) em termos jurídicos: “Tudo o que uma criança tem direito de reivindicar de seu pai é alimentação e educação”¹⁵⁵. Ademais de “sujeito de direito” as crianças devem ser tratadas pelos educadores, como um sujeito racional, ou ao menos capaz de razão. Por certo, como escreve a historiadora Jamie Gianoutsos (2006, p. 4), “elas podem ser limitadas em suas habilidades racionais devido a idade delas”, contudo é preciso ter sensibilidade ao grau de racionalidade da criança e a seu desejo de ser tratada racionalmente. Dessarte, escreve J. Locke (1823d, p. 370): “Informar a mente e governar as ações de sua ainda ignorante menoridade, até que a razão tome seu lugar e lhes alivie desse problema, é o que as crianças querem e ao que os pais estão obrigados”¹⁵⁶.

Em J. Locke há, pois, uma didática da gradação, semelhante àquela de J. A. Komenský, porém ainda não tão sistemática como na educação escolar a partir do século XIX, em que a criança é paulatinamente conduzida ao adequado uso da razão:

Dê [às crianças] primeiro uma ideia simples e certifique-se de que elas a entendam direito e compreendam-na perfeitamente antes de você seguir adiante, e, então, adicione outra ideia simples que se quede próxima no caminho para o que você objetiva, e assim procedendo por passos suaves e imperceptíveis; as crianças, sem confusão nem espanto, estarão abertas ao entendimento e terão seus pensamentos estendidos para além do que se havia esperado. (LOCKE, 1823e, p. 173-4)

Contudo, essa didática graduada compõe uma educação cuja tarefa do tutor para com a criança “não é tanto ensinar-lhe tudo o que é conhecível, como é gerar (*raise*) nele um amor e estima pelo conhecimento; e colocá-lo no caminho correto de conhecer-se e melhorar-se, quando ele tiver uma mente para isso” (LOCKE, 1823e, p. 187). De certo modo, isso contrapõe-se ou inverte a didática komenskiana, para quem a formação à vida adequado (*i.e.*, virtuosa, racional e religiosa) é fundada na preparação para conhecer-se tudo (e o todo). Em J. Locke, a virtude não só é condição *sine qua non* para que um indivíduo se torne um gentil-homem, mas também para seu próprio aprendizado.

Outro elemento pedagógico que J. Locke compartilha com J. Komenský, mas também com A. Varet e J. Pic é a atenção a pequenas coisas:

Uma impressão pequena, ou quase inconsciente, em nossas tenras infâncias tem consequências muito importantes e duradouras: eis aí, como nos mananciais de alguns rios, onde um suave uso da mão converte a flexível água em canais, o que os faz tomar cursos bastante contrários; e por esse pequeno direcionamento, dado a eles ao princípio, na fonte, eles recebem diferentes tendências, e chegam no final a lugares muito remotos e distantes. (LOCKE, 1823e, p. 7)

Na infância, as crianças são excepcionalmente sensíveis às impressões e exemplos a que são expostas. É preciso, então, vigiá-las em suas ações e educá-las mesmo nos menores erros, porquanto “maus-hábitos, que, de pequenos começos, com alfinetes e caroços de cereja, vão, se deixados sozinhos, crescer a fraudes maiores, e perigam terminar em uma desonestidade absolutamente severa.” (LOCKE, 1823e, p. 101). Daí a importância do cuidado dos pais e tutores com os exemplos, seja em um sentido qualitativo, pois há um efeito mais profundo quando o exemplo advém daqueles por quem a criança tem alguma estima, seja em um nível quantitativo, visto que, como escreve J. Gianoutsos (2006, p. 5), “quanto mais anos uma criança é mantida em boa companhia, mais ela aprende pelo exemplo, até que ter boas maneiras torne-se praticamente natural”¹⁵⁷. Inclusive, o risco de se colocar a criança em uma escola é que lá ela acaba aprendendo mais com as outras crianças do que com o professor; ela acaba trazendo da escola “a insolência, a enganação ou a violências aprendidas entre colegas de escola (*schoolboys*)” (LOCKE, 1823e, p. 54), que são hábitos que não se reverte facilmente. Portanto, a educação individual e moral deve ocorrer preferencialmente sob o cuidado e vigilância dos pais, ou o mais próximo possível deles.

Ainda que já houvesse um esforço para a descentralizar a educação do âmbito familiar (*viz.* educação pública e laica, como Erasmus aponta; acessível a todos, como no projeto

komenskiano; educação cristã, mas desvinculada do espaço-tempo religioso, aparecendo no cotidiano e espraiando-se para questões da sociedade civil, como visível nos clérigos franceses), em J. Locke a família prossegue ocupando um lugar importante. Inclusive, a educação escolar (ou extrafamiliar) prolonga a educação familiar (*i.e.*, elas são de mesma natureza), diferentemente do que acontece na educação escolar moderna e contemporânea, em que há um corte ontológico e tecnológico entre essas duas instâncias educacionais. A necessidade de uma tutela dos pais e do professor, ademais, reflete um ponto ontológico importante na educação lockiana, qual seja: “o estado imperfeito da infância (*childhood*)” (LOCKE, 1823d, p. 370)¹⁵⁸. A educação tem como objetivo bem conduzir a criança dessa imperfeição ao estado de “perfeição” dentro da possibilidade humana, que é representado não pelo adulto *per se*, mas pela figura da pessoa e do gentil-homem. Essa saída da infância também representa uma “maioridade” no sentido de que ser o momento quando o filho deixa de depender dos pais, de modo que “‘Idade e Razão’ gradualmente afrouxam os laços do poder parental e do processo de criação (*nurturing*), até que um homem alcance sua liberdade completa na idade adulta” (GIANOUTSOS, 2006, p. 4).

Pessoa e política

Embora amiúde se dirija ao gentil-homem, a educação pueril tem por finalidade formar, máxime, a pessoa (*person*). A educação da pessoa – que tem no gentil-homem sua forma sublimada – é, com efeito, uma educação moral, porquanto a pessoa é um sujeito *virtuoso, útil e apto*; porém essa educação é também política. Após a maioridade, os filhos tornam-se iguais aos pais, sujeitos às mesmas leis. A liberdade e igualdade (jurídicas e políticas) da maioridade fundam-se, antes de tudo, nas leis da natureza e na condição de virtude e racionalidade em que os sujeitos precisam encontrar-se para que a sociedade civil se mantenha. Assim, moralidade e política tocam-se e articulam-se no ponto em que a sociedade civil implica tanto a liberdade, quanto a obediência às leis da razão; ou melhor, no ponto em que a manutenção da sociedade civil se funda na relação virtuosa entre as pessoas, pois ela se sustenta no entendimento e no consentimento de seus membros.

A pessoa, em J. Locke, “é, em suma, um indivíduo socializado e cristianizado. O *Ensaio* guia-nos através da distinção entre homem e pessoa, *Alguns pensamentos* dá aos pais um manual bem específico de como guiar e moldar suas crianças em pessoas morais.”¹⁵⁹ Não educar a criança é legá-la a tornar-se fera (*beast*), visto que nela a fronteira entre humanidade e bestialidade é tão frágil que é necessária uma educação moral meticulosa e atenta para prepará-

la para adentrar a comunidade humana. Nesse sentido, o autor faz uma distinção entre a noção de “homem” e “pessoa”, o primeiro associa-se à noção grega de ζωή (zoé) – i.e., a vida animal, corpórea e genérica, aquela compartilhada pelos organismos biológicos –, enquanto a segunda está vinculada à noção de βίος (bíos) – i.e., a vida racional, anímica e irrepetível, posto que singular. A pessoa é aquela de cuja vida se pode extrair uma biografia, bem como uma vida baseada na racionalidade e moralidade.

Esse aspecto político da educação lockiana transborda-a ao nível em que permite uma associação entre o desenvolvimento da sociedade e aquele da criança. O escrito político de J. Locke (1823d), *Dois tratados sobre o governo* (*Two Treatises of Government*), publicado em 1960, por exemplo, “contém um movimento paralelo da transição da criança de inocente para o conhecimento ou de homem para pessoa, o movimento da sociedade pré-civil para a civil” (YOLTON, 1998, p. 174)¹⁶⁰. Não obstante, essa triangulação entre educação, moral e política coroa-se na asserção do filósofo no preâmbulo de *Alguns pensamentos* (LOCKE, 1823e, p. v): “A boa educação de suas crianças é tanto o dever e preocupação dos pais, quanto o bem-estar e prosperidade da nação”. Ora, se a amizade aparece (novamente) como uma questão política na educação do príncipe em D. Erasmus (1986), em J. Locke é a educação que aparece (novamente) como uma questão política. No pensador inglês, “a educação e a política caminham muito próximas”¹⁶¹, comenta J. W. Yolton (1998, p. 176), de modo que *Alguns pensamentos* “fornece um programa educacional e de treino para o desenvolvimento de uma pessoa moral”¹⁶², enquanto *Dois tratados* “aloca aquela pessoa na arena política” (YOLTON, 1998, p. 172)¹⁶³.

J. Pic (1690), ao colocar a educação como aquilo que promove a felicidade de um reino, dá a ela certa conotação política, porém esse aspecto é parcamente abordado pelo clérigo francês. Também a vemos em D. Erasmus (1985), para quem a educação da civilidade tem uma dimensão política, no entanto, para o humanista neerlandês essa dimensão é secundária em relação aos aspectos socioculturais da integração social que ela proporciona (ELIAS, 1981). Em J. Locke, por sua vez, a dimensão política da educação é elevada a uma posição muito mais forte e explícita, entretanto o aspecto religioso decai, quase tornando-se algo meramente auxiliar. Com isso, muito embora os valores cristãos sejam algo importante à educação e o ensino das leis da natureza (i.e., as leis de Deus) esteja em seu centro, a religião *per se* já não ocupa o mesmo lugar que o faz em D. Erasmus, J. Komenský, A. Varet e J. Pic.

Amizade lockiana

A amizade aparece pela primeira vez no segundo livro do *Ensaio*, perfunctoriamente como exemplo de prazeres: “o prazer de uma conversa racional com um amigo” (LOCKE, 1823a, p. 235)¹⁶⁴; do que frisamos: “uma conversa *racional* com um amigo”, o que reitera o valor da racionalidade para J. Locke e dá dimensão do lugar de uma verdadeira amizade. Porém ela é explorada mais detidamente adiante, no mesmo livro, quando são abordadas as relações morais:

Então a palavra amigo, referindo-se a um homem, que ama e está pronto para fazer o bem para outro, tem todas as seguintes ideias em sua composição: primeiro, todas as ideias simples, compreendidas na palavra homem, ou ser inteligente. Em segundo lugar, a ideia de amor. Em terceiro lugar, a ideia de prontidão ou disposição. Em quarto lugar, a ideia de ação, que é qualquer tipo de pensamento ou movimento. Em quinto lugar, a ideia de bem, que significa qualquer coisa que possa fazer progredir sua felicidade (LOCKE, 1823b, p. 108)¹⁶⁵

Nesse trecho ficam evidentes alguns componentes da amizade (*viz.* a racionalidade, o amor, a prontidão e a ação para fazer o bem), contudo, é alocação dessa relação, ainda que parcialmente, no foro privado o que singulariza a concepção lockiana. Esse aspecto privado indica a encetadura de um aburguesamento da amizade, no que ressoando, pois, o liberalismo político de que J. Locke seria o pai. Contudo, diferente do que se passa em sociedades do século XIX em diante, em que esse aburguesamento da amizade está muito mais consolidado, a amizade não constitui tanto a formação da pessoa, mas compõe as práticas da pessoa já formada (LOCKE, 1823e), de modo que o entrecruzamento da amizade e da educação, na obra do filósofo inglês, dá-se de forma significativa nestas três linhas de verificação relevante: (1) a amizade entre pais e filhos (amizade parental); (2) a amizade na figura do tutor (extensão-emulação e seleção); (3) a ausência de amizade entre as crianças.

Amizade parental

Se os pais têm o dever de prover a seus filhos uma (boa) educação, a criança, por sua vez, deve obediência aos pais. Quanto mais jovem a criança, maior e mais severa precisa ser a autoridade dos pais e, inversamente, quanto mais próximo da vida adulta ela estiver, mais os pais a devem tratar como um igual; “então”, escreve J. Locke (1823e, p. 33-4), “você tê-lo-á como seu súdito obediente (conforme seja adequado) enquanto for uma criança, e seu amigo afetuoso quando for um homem.”¹⁶⁶ Desse modo, a autoridade parental vai, paulatinamente, dando lugar a um trato amical, transformando-se o modo como a criança os enxerga:

Imagino que todos julgarão razoável que seus filhos, quando pequenos, devam olhar para seus pais como seus senhores, seus governadores absolutos; e, como tais, respeitar-lhes (*awe*): e que, quando cheguem aos anos de maturidade, devam olhá-los como seus melhores [amigos], como seus únicos amigos certos (*sure friends*): e, como tais, os amem e reverenciem. (LOCKE, 1823e, p. 34)¹⁶⁷

Curiosamente, o acme do amor parental é, portanto, uma forma de amizade com os filhos, o que é reiterado em várias partes d'*Alguns pensamentos*, como nesta passagem dirigida aos pais: “Medo e respeito (*awe*) deveriam dar-lhe o primeiro poder sobre a mente [dos filhos], e amor e amizade nos anos de maturidade para mantê-lo” (LOCKE, 1823e, p. 34-5)¹⁶⁸. De todo modo, é curioso que a amizade entre pais e filhos só apareça nos trecho que se dirigem aos pais, mesmo quando fala do sentimento do filho: “[...] sobre o que quer que ele lhe consulte [...] tenha certeza de aconselhá-lo apenas como um amigo mais experiente; mas com seu conselho não mesclar nada de comando ou autoridade, não mais do que você faria a um igual ou a um estranho” (LOCKE, 1823e, p. 90)¹⁶⁹. O papel da amizade aqui é o de propiciar uma educação na qual se evita -se a dor, sobretudo física; a severidade dos pais, mas também do tutor, não deve ultrapassar o ponto tal em que “quebre” a mente da criança, pois, se uma criança “dominada” (*tamed*) e inativa, que não faz barulho nem causa problemas, é desejável durante a infância, a mesma inatividade torna-se em algo incômodo para seus amigos, em sua vida adulta, apresentando-se como uma característica inútil para si e para os outros.

Dessarte, o jogo da amizade parental atua noutro sentido, posto que quanto maior é a estima do jovem pelo pai, como amigo, mais cresce, conseqüentemente, seu receio de perder a amizade, e maior se torna o poder que o pai terá sobre o filho. Entretanto, assim como em J. Pic (1690), J. Locke só passa a falar de amizade (parental) quando refere-se ao *jovem* e não mais à criança, especialmente quando se trata do “jovem gentil-homem”. Não obstante a amizade parental que J. Locke propõe seja singular, ou ao menos algo vultoso, na obra do filósofo inglês, frisamos o fato de que ela só se dá, com efeito, entre adultos (*i.e.*, quando o filho atinge uma maioridade, sobretudo em termos de racionalidade e maturidade).

Tutor e amizade

Por um lado, a amizade relaciona-se à figura do tutor em uma espécie de extensão-emulação da amizade parental, sobretudo levando-se em consideração que, na pedagogia lockiana, a vergonha e o interesse são mais efetivos que a violência física. Aquela, porque a apreensão de ver recair sobre si o desprezo de seus melhores amigos o mantém no caminho da virtude e da razão. Esse, porque, ao emular uma “amizade parental” com o jovem, o tutor incita

no pupilo a admiração, a qual mostra-se mais efetiva em sua formação do que o temor (LOCKE, 1823e).

Por outro, a amizade toca a questão do tutor quando de sua escolha: “certifique-se de não escolher ninguém”, adverte J. Locke (1823e, p. 77) “por conta de amigos ou caridade, não, nem seque por grandes recomendações”¹⁷⁰. Fica evidente que a amizade, *per se*, não é um critério válido nem para se ser tutor nem para se indicar um – distintamente do que outrora compusera as práticas veridiccionais da amizade, em filósofos da Grécia Antiga e, *mutatis mutandis*, na amizade latina, sobretudo, ciceroniana –; não é a afinidade nem o estatuto de quem indica que conta, mas as qualidades pedagógicas do tutor. Não opera nisso, certamente, o fenômeno da “profissionalização” do educador que encontraremos nos séculos posteriores, sobretudo XX e XXI (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), porém há certo saber-fazer pedagógico implicado e exigido: “O caráter de um homem sóbrio e estudioso (*scholar*), é [...] o que todos esperam de um tutor. [...] Mas quando tal sujeito terminou de esvaziar, em seu pupilo, todo o latim e lógica que trouxe da universidade, esse mobiliário fará dele um perfeito gentil-homem?” (LOCKE, 1823e, p. 78)¹⁷¹. Ora, as qualidades pensadas para o tutor não devem ser aquelas ligadas à mera erudição, mas à virtude, já que o objeto principal da educação deve ser a moralidade, atrelada à razão; afinal “pode-se esperar que [a criança] seja mais bem criada (*bred*), mais bem qualificada (*skilled*) para o mundo, mais bem iniciada nas bases e fundamentos da verdadeira virtude e generosidade, do que seu jovem tutor é?” (LOCKE, 1823e, p. 78)¹⁷². Portanto, fica evidente: (1) o vinculação da moralidade e da racionalidade a certa maturidade ou vivência; (2) a indispensabilidade também ao tutor do tempo e da educação que permitem a alguém aceder ao estatuto de gentil-homem.

Educação e amizade entre crianças

Para escrutinar a amizade entre crianças, recordamos que o filósofo empirista adverte sobre “a insolência, a enganação ou a violência aprendidas entre alunos” (LOCKE, 1823e, p. 54). Quando faz tais tipos de alerta, ele aponta para os maus-hábitos que se aprende com os colegas da escola (“*schoolboys*”), ele fala de crianças em geral e, curiosamente, nunca especifica se tal aprendizado escolar se dá com os “amigos”, *stricto sensu*, salvo quando ele remete a um falseamento de amizade.

Embora os jovens e as crianças, a rigor, não se ensinem nada, eles aprendem pelo exemplo e pela convivência com seus iguais. Daí a necessidade de que se garanta uma boa “companhia” daqueles que estão no caminho de tornar-se um gentil-homem, posto que ser um

gentil-homem “não é uma arte para ser aprendida, nem ensinada por livros: nada pode provê-lo senão a boa companhia e observação juntas” (LOCKE, 1823e, p. 78)¹⁷³. Os jovens (gentis-homens) não podem ainda andar sobre as próprias pernas, porquanto ainda não desenvolveram a capacidade (racional) de autogovernar-se, tampouco o podem as crianças, que são ainda incapazes de compreender e apropriar-se à virtude em sua plenitude.

Outro exemplo desse lugar inviável da amizade ou de sua impossibilidade educativa para os jovens não seria:

E quando um homem é propício ao fracasso, senão quando ele é ao mesmo tempo cru (*raw*) e desregrado? Esse é o período em toda a sua vida que mais requer o olhar e a autoridade de seus pais e amigos, para governá-lo. A flexibilidade da primeira parte da idade de um homem, ainda não crescido para ser obstinado, fá-lo mais governável e seguro; e, na parte ulterior, a razão e a precaução começam um pouco a ter lugar, e a se importar um homem com sua segurança e aperfeiçoamento. (LOCKE, 1823e, p. 202)¹⁷⁴

Por certo, chama a atenção o fato de ler-se “o olhar e a autoridade de seus pais e amigos”, no entanto, pensar na *autoridade dos amigos* parece não se sustentar quando se considera o todo da obra de J. Locke. O que nos parece fazer sentido é o *olhar dos amigos*, que, ao produzir a vergonha, essa sim, evitaria que o sujeito se desviasse do caminho da virtude e da razão. Sem embargo, se para um jovem gentil-homem “não é violação das boas maneiras, ou da amizade” (LOCKE, 1823e, p. 80)¹⁷⁵ mostrar com civilidade o erro de outrem; é o tutor, ou quem sobre o jovem tem autoridade, que realmente deve corrigi-lo, e não um amigo, um igual (i.e., alguém igualmente inapto à instrução de uma pessoa) – a educação pueril é tarefa e reponsabilidade dos pais e deve ser executada, se não por eles, por alguém com as qualidades de um gentil-homem.

**

Por fim, quedam como questões: é possível falar-se em uma amizade entre crianças propriamente e, subsequentemente, em seu papel na educação delas? “Se as crianças”, pergunta-se J. Gianoutsos (2006, p. 7), “são estrangeiras em um novo mundo, sem ideias inatas e sem racionalidade desenvolvida, como se pode esperar que elas entendam as regras de uma cultura que elas acabaram de começar a explorar?”¹⁷⁶ Esse entendimento só pode advir completamente com a idade adulta e o desenvolvimento da razão e da moralidade. De mesmo modo, pois, perguntamos: Sob tal concepção da infância e de amizade, como poderiam as crianças desenvolver uma verdadeira amizade? As três linhas de veridicção da amizade, em J. Locke (i.e., amizade parental, a emulação pelo tutor e a ausência entre as crianças) formam

negativamente o contorno do que seria a amizade pueril na educação, ou seja, não dizem como a amizade pueril é e como ela opera dentro do território educacional, mas, ao contrário, mostram, desde seus limites externos, as ausências e impossibilidades de uma amizade pueril, mormente no território pedagógico. Essa impossibilidade, parece-nos, advém da questão da idade, ou melhor, da *maioridade* em que J. Locke funda a amizade. Presumivelmente, pois, sendo ela uma relação entre adultos, a amizade lockiana não se vincularia a certo grau de racionalidade e de moralidade? E, logo, não seria a amizade do gentil-homem seu pináculo, tendo, então, como seu extremo oposto a infância?

1.3 PERORAÇÃO

Semelhança, razão e virtude

A Semelhança foi um ponto crucial para a veridicção renascentista, afetando tanto a compreensão de natureza (humana) e de alma, quanto a relação dessa com o corpo. A questão do semelhante, com efeito, atravessou as práticas de veridicção da amizade; de D. Erasmus a J. A. Komenský, passando por M. de Montaigne, a amizade invariavelmente era concebida como uma relação entre semelhantes. Por certo, M. de Montaigne levou essa relação ao extremo da *semelhança singularíssima*: a amizade era a própria encarnação da Semelhança; só a verdadeira amizade realizava a Semelhança perfeita, uma vez que nelas os dois amigos se convertiam em uno, a ponto de perderem suas individualidades nessa similitude amical. Contudo, em D. Erasmus a amizade alcançava o outro extremo da articulação amizade-semelhança, a *amizade generalíssima*: toda afinidade era amizade; toda relação que comportasse em si algum grau de Semelhança era, por conseguinte, uma amizade. É verdade que, em J. A. Komenský, o par amizade-semelhança é menos explícito, porém ele não é menos real ou relevante; a Semelhança está no âmago do projeto pansófico, no qual um dos temas mais importantes para o ser humano era aceder ao saber verdadeiro (*i.e.*, em que houvesse semelhança entre palavra e coisa, entre humano e deus etc.). A amizade komenskiana, por sua vez, implicava uma relação com a franqueza e com a verdade, de modo que o amigo não era só aquele similar, mas aquele cuja tarefa consistia em aproximar o outro da verdade e elevá-lo moralmente, realizando, dessarte, o destino do ser humano, qual seja: a Semelhança com Deus. Nesse sentido, a Semelhança, *grosso modo*, era um fator, ainda que não crucial, da impossibilidade de uma amizade pueril, especialmente vinculada à educação renascentista, posto que, por sua natureza incompleta e incivilizada, a criança não era capaz de assemelhar-se ao outro – seja esse o sujeito civilizado,

aquele hábil ou mesmo Deus – sem que com isso houvesse em sua alma uma transformação ontológico-moral. A similitude da criança era ou à incompletude (*e.g.*, animal, feminina, irracional etc.) ou uma similitude virtual, vindoura, a realizar-se com a devida educação moral.

Todavia, a Semelhança, que até o século XVI ocupara lugar central no plano de veridicção e incluía a “*amicitia*” em sua semântica, no século XVII, deu lugar ao jogo da representação (FOUCAULT, 1966). Entrementes, o forte e estreito laço entre a amizade e a Semelhança, cujo pináculo fora a amizade montaigniana, no Seiscentos, então, deslocou-se da composição das condições de possibilidade mais gerais, para, quando muito, circunscrever-se ao âmbito amical de elemento secundário de sua conceitualização. Na veridicção da amizade, a Semelhança dá lugar ao protagonismo da virtude e da verdade – como racionalidade, como sinceridade ou como sabedoria. As relações de semelhança, doravante subordinadas à representação, já não remetiam necessariamente à amizade, mas a amizade ainda guardava algo desse jogo pregresso com a similitude. Quando no século XVIII, Voltaire (1764, p. 14) diz que a amizade é “um contrato tácito entre duas pessoas sensíveis e virtuosas”, ele deixa entrever que a similaridade faz parte da amizade, porém seu estatuto na composição da veridicção amical queda fragilizado, posto que, já no século anterior o cerne dessa veridicção concentrava-se nas virtudes específicas à amizade que os amigos compartilhavam (ou não), mais do que propriamente a similaridade entre os amigos. Mesmo as falsas amizades ou as outras relações de afinidade continuavam a comportar semelhanças sem constituírem com isso uma amizade verdadeira e sem que essa semelhança fosse o ponto central para essas relações.

Ainda que a amizade pudesse ser utilizada em um sentido largo, o século XVI mantivera, *grosso modo*, a separação entre *éros* e *philia* que remontava à Grécia clássica, como fica evidente em D. Erasmus – para quem as relações de afinidade não poderiam comportar a dimensão erótica, sendo a amizade, inclusive, modelo para o matrimônio – e M. de Montaigne – para quem a amizade excluía o erotismo carnal e lhe era superior, posto que era um laço anímico. A partir do século seguinte, as formas de amor eróticas já não tinham mais o lugar de inferioridade, de subordinação em relação à amizade ou ainda de rejeição. Entrementes, os riscos da homoafetividade já faziam parte de uma problemática presente, *mutatis mutandis*, na veridicção amical desde a Antiguidade, despertando desconfianças na proximidade entre amigos. Contudo esses riscos, até o século XIX, estavam presentes apenas nas relações entre homens adultos.^a Portanto, no século XVI e XVII, quando havia a preocupação com a

^a Sobre a inexistência de uma explícita separação entre as práticas femininas de amizade e de amor erótico até o século XIX e sua constituição e funcionamento no século XX cf. FADERMAN, 2001; sobre a relação amical no

sexualidade ou com a intimidade em relação às crianças, destacava-se mais a relação entre gêneros distintos do que aquela no entre sujeitos de mesmo gênero (*i.e.*, homoafetiva). Logo, assim como, *grosso modo*, as relações entre mulheres estavam alijadas desse cuidado com as tentações da carne ou os desvios da virtude que a amizade poderia engendrar, também o estavam as crianças. Isso não se dava, com efeito, porque tais figuras remetiam (unicamente) a uma pureza inabalável ou a uma imunidade às tentações da carne ou ao perigo dos vícios, mas porque que lhes era excluída, entre outras coisas, a possibilidade de uma verdadeira amizade. Assim, estava vetado o acesso de mulheres e crianças, assim como de viciosos, loucos e toda sorte de sujeito fora do “maior” – homem, adulto, virtuoso e racional – à amizade em sua acepção mais sublime e nobre; aquela que era objeto de elogios, odes e tratados filosóficos.^a

Se por um lado a Semelhança perdeu, ao final da Renascença, seu estatuto de importância na amizade e a homoafetividade, sobretudo pueril, inexistiu até o século XIX enquanto problemática (ou ao menos foi inexpressiva), por outro lado, a razão e a virtude constituíram um solo comum da verificação amical do século XV ao XVII, estabelecendo-se como os arrimos da *impossibilidade da amizade na educação pueril*. No entrelace entre razão e moral, especialmente no que tange o controle das inclinações e dos sentimentos (o corpo) pela razão (o espírito), o empirista J. Locke, por exemplo, não pareceu diferenciar-se significativamente de R. Descartes, íncito representante do racionalismo, ainda que as duas correntes de pensamento, normalmente, sejam apresentadas como antagônicas. O bom funcionamento da razão e o controle das inclinações do corpo eram condição *sine qua non* para o acesso à verdade em ambos os filósofos, assim como aos demais renascentistas e autores seiscentistas. Porém, ademais de destoarem no campo do inatismo das ideias (e dos valores), é nos modos de proceder em relação a esse controle que se distinguem suas filosofias. R. Descartes encarnou, de forma mais emblemática do que efetiva, um distanciamento entre o acesso à verdade e a transformação ontológica daquele que conhece: “o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade é o conhecimento e o

cristianismo antigo e medievo cf. KONSTAN, 1997; ORTEGA, 2002; sobre problemática da relação amical e erótica entre *erômenos* e *erastes* cf. FRAISSE, 2016; JAEGER, 2013; KONSTAN, 1997.

^a Utilizamos a noção de “maior”, a partir de *Mil platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1980), como sendo o núcleo mais ou menos duro e estável, em torno do qual toda subjetividade, prática e verdade de uma sociedade ou coletividade orbita, se territorializa e mesmo se cristaliza, sem, contudo, lhe corresponder completamente. O “maior”, pois, é essa espécie de Terra árida e estriada – Ser codificado e cristalizado que sobrecodifica e cristaliza as forças de devir ao seu redor, tornando-as partes de sua mecânica. Ao falarmos de uma exclusão das mulheres da amizade, certamente não queremos negar que, aos olhos de nossos contemporâneos e contemporâneas, uma série de relações femininas sejam reconhecidas como relações amicais, como, por exemplo atestam os trabalhos de Rebecca M. Wilkin (2015), Daniella Kostroun (2015), Lewis C. Seifert (2015) e Peter Shoemaker (2015); apenas, reafirmamos, trata-se aqui dos limites da verificação e mesmo da sensibilidade social do século XVI e XVII.

conhecimento apenas.” (FOUCAULT, 2001b, p. 19) No pensamento cartesiano, pois, o sujeito de conhecimento já residia no ser do humano, não havendo, com o fora na filosofia antiga e medievá, necessidade de uma transformação do ser a partir de um trabalho sobre a alma e sobre o corpo para que um sujeito obtivesse as condições indispensáveis para acessar o saber verdadeiro. A sobrepujança cartesiana da razão era menos uma alteração do corpo e do espírito, e mais uma liberação do segundo em relação ao primeiro; em sua pedagogia, ocupou-se em “ensinar-nos um modo de usar nossa inteligência nata tão bem quanto podemos” (GARBER, 1998, p. 127)¹⁷⁷, ou seja, o foco da educação cartesiana era o cultivo do intelecto. Nesse governo do corpo, então, havia mais sua supressão – o que não quer dizer que ele seja totalmente desprezado para o pensador francês (RORTY, 1992) –, do que sua instituição como real objeto de cuidado. A moral cartesiana, assim, aparecia como uma ciência, como resultado de um bom uso da razão, como indica Amélie O. Rorty (1992, p. 287): “[a nobreza da mente] é uma virtude porque é baseado e continua a gerar ideais bem fundadas”¹⁷⁸. Porém o corpo e as paixões, *per se*, não eram algo que fundamenta o bom uso, nem se tornam objeto direto da educação. Já para J. Locke, o corpo, sendo nascedouro das experiências que davam condições e conteúdo para que a razão atuasse e depurasse o empírico em ideal, era objeto direto de sua educação moral.

Quando se olha ambos os autores, mas também D. Erasmus, J. A. Komenský, A. Varet e J. Pic, desde seus projetos ou reflexões educacionais, fica patente a natureza humana enquanto algo fundamentalmente racional e, conquanto a liberdade – seja na forma de vontade ou de livre-arbítrio – tivesse distintos graus de importância em cada um deles, ela era sempre derivada da razão. Com isso, o traço distintivo da natureza humana desse período, mais do que uma liberdade racional ou um uso racional da liberdade (*i.e.*, uma atitude ética), posto que isso também estará presente nas teorias dos séculos subsequentes, é o lugar basal que a razão ocupa e, conseqüentemente, sua função ontogenética: aquilo que marca a essência e a particularidade do ser humano é a razão ou é dela derivado. Ademais, essa razão é fundamentalmente extra-humana, divina, transcendente e anterior ao ser do humano. Em contraponto, a partir do século XVIII e da emergência do “Homem”, a liberdade (ainda que limitada) é o que marca a singularidade da natureza humana (*i.e.*, antes mesmo de ser racional, o ser humano é livre –ou ligado à questão da liberdade) e, quanto presente, essa razão é humana. Essa liberação da natureza e da humanidade da subordinação à razão desdobra-se em ao menos quatro formas distintas de natureza humana: (1) uma “natureza humana” liberada de um Ser (*e.g.*, Gilles Deleuze); (2) uma natureza incognoscível, restando, portanto, a questão da “condição humana” e a liberdade autopoietica do ser humano (*e.g.*, Hannah Arendt); (3) uma natureza paradoxal em que o ser humano é obrigatoriamente livre (*e.g.*, Jean-Paul Sartre); e, no extremo, (4) uma

natureza humana em que não só a razão tem papel menor (*e.g.*, Friedrich Nietzsche ou Sigmund Freud), mas em que a razão é secundária, suplementar ou até contingente (*e.g.*, Fernand Deligny).

Ao longo desse capítulo, o que se evidenciou foi o caráter fundamentalmente racional da amizade, *mutatis mutandis*, tanto para os filósofos quinhentistas, quanto para aqueles seiscentistas. Em *Ensaio* (MONTAIGNE, 1595), a racionalidade é parte integrante da postura crítica que compõe a vida virtuosa e a amizade, na qual, em sua forma sublime, a união dá-se mais pelas dúvidas que pelas certezas, como aconteceu entre M. Montaigne e E. de La Boétie. Assim como D. Erasmus, J. Pic situa a amizade como parte do jogo de civilidade e de teatralidade da sociedade civil, para a qual a razão é basilar; logo, como parte da dinâmica colocada pelos deveres da civilidade, a amizade não pode ser concebida fora do arcabouço da razão. Ou ainda em J. A. Komenský onde, se a amizade quase desaparece, é porque a racionalidade no projeto komenskiano implica que sua educação se espelhasse no amor e na providência divinos, ante os quais nenhuma amizade humana teria valor maior que o de adorno.

Essa exiguidade da amizade visível na didática de J. Komenský (1657), também aparecia no tratado de A. Varet (1666) e em muitos dos textos pedagógicos dos séculos XVI e XVII.^a Mesmo que em *Ensaio* (MONTAIGNE, 1595) à amizade tenha sido dedicado significativo espaço e importância, a amizade não é senão uma ausência ou uma impossibilidade em suas reflexões pedagógicas. De modo geral, a criança era concebida como algo somenos em relação ao adulto: um sujeito ainda em formação e que, como tal, movia-se em direção a ele, em um vir-a-ser-adulto, um vir-a-ser-humano. Se esse aspecto de inferioridade pueril, *mutatis mutandis*, é visível até a segunda metade do século XX, a partir do século XIX, como exploraremos em outro capítulo, há modificações cruciais na verificação da amizade que já não excluem essa criança “incompleta” da relação amical – ao contrário, por vezes alocam na infância o píncaro da amizade (AYMARD, 2009). Ademais, o adulto, *grosso modo*, é um sujeito que se move em direção a Deus, em um vir-a-ser-santo, um vir-a-ser-divino. Com isso, a criança não era (apenas) um ser humano incompleto, mas o incompleto do incompleto nesse caminho da vida racional e virtuosa que leva à amizade verdadeira – que, em seu ápice, ou

^a Entre outros títulos, encontramos essa rarefação da amizade, por exemplo, em autores clássicos, como Francis Bacon (2003; 2009), o italiano Baldassare Castiglione (2006; 2008) e o espanhol Juan Luis Vives (VIVES, 1651; VIVES, 2000), mas também em obras praticamente desconhecidas, como *A arte de formar o espírito e o coração de um príncipe* (*L'art de former l'esprit et le coeur d'un prince*), de Marc-Antoine de Foix (1688), e no curioso manual *Civilidade pueril e moral* (*Civilité puérile et morale*), de autoria anônima (ANÔNIMO, 1680). Optamos por não perscrutar a questão da amizade e da educação em cada um deles pelo evidente enfado em que se converteria a presente tese ou pela improficuidade em que uma análise muito superficial de todo esse material resultaria.

prolonga ou emula o amor de divino (leia-se aí tanto o Deus cristão, quanto a essência estática e ideal da amizade). Assim, sendo, havia uma distância intransponível entre a criança e o amigo, o qual precisava ser um sujeito adulto, racional e virtuoso.

Da transcendência da alma à imanência da psiquê

Outro aspecto dessa impossibilidade pueril, que a faz não só moral, mas *ontológico-moral* é a alma – e sua incognoscibilidade. Assim, escreve J. Locke (1823b, p. 381): “quanto a uma ciência perfeita dos corpos naturais (para não mencionar os seres espirituais), estamos, creio, tão longe de ser capaz de tal coisa, que conluo como trabalho perdido buscar por ela.”¹⁷⁹ Há, para a veridicção dos séculos XVI e XVII um limite do conhecimento sobre o ser humano, sobretudo no que se refere a sua alma, condição ante a qual cada pensador deu distintas respostas: conhecimento por revelação, provisório, por observação, através da experimentação, de exemplos bíblicos ou de santos etc. Todos, contudo, não atravessavam a fronteira da alma; em suma, o ser humano é uma impossibilidade como objeto de conhecimento (FOUCAULT, 1966). “As verdades pertencentes às essências das coisas (ou seja, às ideias abstratas) são eternas e são descobertas apenas pela contemplação daquelas essências: assim como as existências das coisas são apenas conhecidas pela experiência” (LOCKE, 1823b, p. 383)¹⁸⁰. Não há, pois, um saber das essências e da espiritualidade pela experiência, senão por um saber abstrato que, no limite, precisa da revelação divina para ocorrer. De D. Erasmus a Jean Pic, verdade e revelação divina estão entrelaçadas, ainda que sub-repticiamente na ideia de razão, a qual permite conhecer por meio de sua natureza divina.

Essa natureza transcendental e incognoscível da alma, isso que o humano compartilha com Deus, sua centelha divina, é também aquilo que eleva a amizade a um grau de nobreza. Não por menos, a amizade foi por tanto tempo objeto estrito da filosofia (moral) e digna de um grupo seletivo – e mais seletivo quanto mais verdadeira a amizade (*e.g.*, a amizade montaigniana). Ora, a criança, como esse sujeito incapaz, incompleto e cuja alma invariavelmente – tivesse-se ou não uma didática magna ou uma formação ensaística para agir nela – precisava de uma educação moral para aceder ao estatuto de *ser humano*. Viu-se inúmeras vezes, de inúmeras formas essa espécie de preceito de que sem educação uma criança não se converte em ser humano (ou em sujeito virtuoso). Nesse contexto, a *tabula rasa*, quiçá, seja o fastígio da impossibilidade de uma amizade pueril: se a criança não é nada, não sabe nada e tudo aprende do empírico, fica, pois, ainda mais patente – ou se deveria dizer gritante – sua incapacidade de, enquanto criança, aceder verdadeiramente a uma relação tão nobre e excelsa. Contudo, essa

mesma concepção parece desdobrar-se na educação moderna e na concepção de essência do ser humano que a suporta – futuramente modelada, sintetizada e sublimada no pensamento kantiano: uma duplicidade empírico-transcendental. Com esse esvaziamento da natureza humana, talvez e paradoxalmente, à criança é dada a condição da amizade verdadeira. Ainda que explícita e concretamente isso não apareça antes do século XIX, a *tabula rasa* abre uma fresta à amizade pueril como veridizível. O que não significa, como veremos, que isso implique a emergência de um elogio à amizade pueril; muito pelo contrário, as primeiras aparições da amizade entre crianças, no espaço escolar, é justamente enquanto figura problemática para a pedagogia de então.

Essa transformação na veridicção amical apoia-se em uma ruptura, em um acontecimento, a saber, a passagem da transcendência da alma à imanência do “eu psíquico” ou “si”, em que entidades como a psiquê, a mente e o cérebro ganham sua forma modernas. Se em M. de Montaigne, por exemplo, vê-se a dúvida dos sentidos levarem ao grau máximo o ceticismo montaigniano, a partir do século XVIII, os sentidos (*i.e.*, o corpo) serão fonte de saber e de outra veridicção, cuja crítica kantiana (KANT, 2015) ou as marteladas de Nietzsche (2012) virão coroar. O Iluminismo, como escreve Georges Vigarello (2016, p. 17), “aponta uma profundidade e uma aposta totalmente originais: afastamento de qualquer misticismo, ascendência do sensível e de sua impregnação, dúvida sobre a noção de ‘alma’, afirmação de uma incontornável liberdade”, o que se vincula a uma corporificação da alma no eu psíquico, na experiência da própria existência (material). Rompe-se com “uma tradição acostuada a só reter dos sentidos físicos sua relação com o ‘de fora’” (VIGARELLO, 2016, p. 20); os sentidos “exteriores” – audição, olfato, paladar, tato e visão – agora permitem uma experiência interior e um saber mais e mais objetivo, assim como paulatinamente menos unicamente filosóficos.

A alma, substância metafísica das faculdades intelectuais, perde sua função, porque também o corpo muda a sua:

não mais o corpo como invólucro, por exemplo, habitáculo ou instrumento, utensílio independente de uma alma ou de um si, mas o corpo como lugar de imanência, instância primária, aquela cujas impressões deslocadas deslocariam a própria razão dessas impressões.” (VIGARELLO, 2016, p. 23-4)

Evidentemente, o exame de consciência cristão e a experiência de si pela escrita – *e.g.*, o *Ensaio* (MONTAIGNE, 1595), que funcionou como exercício de autoconhecimento – já existia desde o século XII e seguiu presente nos séculos XVI e XVII, porém não é só a invenção da interioridade que está em questão, mas a retração da materialidade para esse interior: corpo

e “alma” formam o eu psíquico, como a interioridade do indivíduo ou o “dentro” do sujeito, e o formam desde uma fisiologia, desde um materialismo irreversível nos saberes do Homem: “não mais tão somente o ‘espírito’, não mais tão somente a ‘alma’, mas o ‘si’.” (VIGARELLO, 2016, p. 97) Enfim, o corpo não é apenas receptáculo da alma, mas sua possibilidade e sua face inteligível; de algo que precisava ser esconjurado para que a verdade viesse à tona, torna-se algo que vai ser interpelado, porque porta a verdade da subjetividade. Por certo, não se trata “apenas” do corpo, mas da invenção de um eu psíquico imanente ao corpo que, desfazendo-se da alma transcendente, permite que a interioridade seja cognoscível. Por conseguinte, a amizade, que antes se abrigava na alma, protegida da indiscrição da curiosidade científico-filosófica e da vulgaridade mundana da carne, agora se vê obrigada a refugiar-se na materialidade múltipla de toda sorte de sujeitos que até então, por sua falta de nobreza, era morada interdita à relação amical. Figuras como a mulher, o louco, o vicioso, o incivilizado, possivelmente os corpos “monstruosos” ou com certas deficiências (moralizadas), mas certamente: a criança. Consequentemente, a amizade deixa os lugares nobres da sociedade ocidental, para frequentar a rua, o quarto de dormir, os manicômios, os bares e bordéis e – a escola.

1.4 CODA – SÉCULO XVIII, O *INTERMEZZO* DA AMIZADE ILUSTRADA

Conquanto o século XVIII compartilhe elementos epistêmicos com o século XVII (FOUCAULT, 1966), inclusive a presença da alma e da virtude na composição da amizade e seu lugar nobre ante as demais relações, esse período também possui práticas discursivas que compartilham elementos que o século XIX irá consagrar à amizade: psiquê, interesse e amizade entre crianças. Em Jean-Jacques Rousseau (1843; 1966), seus principais texto sobre educação vão insinuar a questão da amizade entre crianças, inclusive sugerindo eventuais problemáticas ligadas à educação infantil, contudo não serão temáticas plenamente desenvolvidas como no século seguinte, quando a amizade infantil se torna efetivamente uma realidade veridiccional e uma questão à educação.^a

Como momento de transição e síntese de filosofias, então, o Século das Luzes é uma espécie de ponto de articulação entre duas perspectivas, principalmente se se olha a evolução das discussões e teorias no Iluminismo. No interior dele, parecem coabitar práticas discursivas cujas consistências veridictionais, se não são distintas, estão em vias de ter entre elas uma

^a Abordaremos essa questão da amizade infantil e educação no século XIX, mais adiante no capítulo 5.

ruptura. Índice dessa questão é a distinção entre a amizade em Claude-Adrien Helvétius (1758) e Voltaire (1764), enquanto a concepção amical desse mantém os traços mais característicos da amizade clássica (*i.e.*, nobreza e exclusividade pautadas na virtude, racionalidade e desinteresse), aquele instaura uma fissura no plano veridiccional colocando o interesse no cerne das relações amicais. Essa duplicidade transitória das Luzes também é visível na concepção de amizade em David Hume (1983), Voltaire (1764) e Immanuel Kant (1833), onde as relações amicais vão ser, ao mesmo tempo, concebidas com certos elementos da noção clássica da amizade (*e.g.*, virtude e racionalidade) e em articulação com a nova racionalidade governamental que emerge na passagem do século XVIII ao XIX (*e.g.*, governo da “mente”, do “corpo” e do “coração” dos sujeitos através da amizade).^a

Nos capítulos ulteriores, analisaremos oportunamente a correlação das práticas discursivas setecentistas em sua relação com a psicologização da amizade, coma capitalização da amizade, a constituição da pedagogia e da pedagogização da amizade. O século XVIII, assim, será explorada em cada seção como momento de transição e ruptura veridiccional, especialmente relacionado ao surgimento do Homem.



¹ “Meus amigos eram pobres, mas honestos; assim é meu amor”

² “Por mais raro que seja o verdadeiro amor, ele ainda é menos que a verdadeira amizade”.

³ “By virtue of its integration in the commonplace tradition, friendship flows easily into a wide variety of literary works and genres of the European Renaissance, both vernacular works and works in humanist Latin.”

⁴ “The early idealists of the Renaissance were concerned with the study of the antique as a step towards its reproduction in the modern world. Three great arts lent themselves readily to such revival, language, architecture, and education. Roman building and Roman speech had never ceased to remind Italy of a great past. The revival therefore began with them. But to fit the new generation to enter upon its restored inheritance it was necessary to frame a new education.”

⁵ “The instrument elaborated for this end was an education drawn from those same antique sources adjusted to the necessities of a Christian community.”

⁶ “Munus autem formandi pueritiam multis constat partibus, quarum sicuti prima, ita praecipua est, ut tenellus animus imbibat pietatis seminaria: proxima, ut liberales disciplinas et amet, et perdiscat: tertia est, ut ad vitae officia instruatur: quarta est, ut a primis statim aevi rudimentis civilitati morum assuescat.”

⁷ “Both Erasmus and Melancthon, whose educational theories the schools continued for the most part to follow for over two centuries, found in the classical languages and literatures, and especially in Latin, the only essential instruments of education. Knowledge of natural facts was to be sought in the writings of antiquity rather than in nature itself. And, perhaps most important of all, even the basis of moral action and piety was to be found in the ancient literature.”

^a Conforme analisamos em trabalho anterior sobre a amizade iluminista e a governamentalidade do século XVIII: “O exercício da amizade fazia parte da governamentalidade do século XVIII na medida em que estimulava o afloramento da verdade e a auxiliava na penetração da disciplina, de modo a corroborar em pelo menos três aspectos, a saber, no esclarecimento dos indivíduos, na gestão das riquezas e dos prazeres e no governo das paixões. Exercia-se, pela amizade, três tipos de governo, ou o governo em três âmbitos: (1) da inteligência, dos saberes produzidos, da ‘razão’ – da ‘mente’; (2) das riquezas, ou seja, do âmbito mais econômico – do ‘corpo’; (3) dos desejos e dos sentimentos – ‘do coração’.” (AUGSBURGER, 2011, p. 31-32)

⁸ “Erasmus gab dem alt bekannten und oft gebrauchten Wort “*civilitas*” durch seine Schrift eine neue Zuspitzung und einen neuen Impuls. Aber ob er es nun wußte oder nicht, er sprach offenbar damit etwas aus, was in dieser Zeit einem gesellschaftlichen Bedürfnis entsprach. Der Begriff “*civilitas*” verfestigte sich von nun ab im Bewußtsein der Menschen in jenem speziellen Sinne, den er durch das Thema dieser Schrift erhielt.”

⁹ “[...] von dem Benehmen des Menschen in der Gesellschaft, vor allem, aber nicht allein, von dem “*externum corporis decorum*.”

¹⁰ “[...] *externum illud corporis decorum ab animo bene composito proficiscitur*.”

¹¹ “Man kann sagen, daß keine ihrer Nachfolgerinnen diese Schrift an Kraft, Klarheit und persönlicher Formung je wieder erreicht hat.”

¹² “[...] *tamen incuria praeceptorum nonnunquam fieri videmus, ut hanc interim gratiam in probis et eruditis hominibus desideremus*.”

¹³ “[...] den Umkreis des menschlichen Verhaltens, die Hauptsituationen des gesellig-gesellschaftlichen Lebens ab. Er spricht von dem Allerelementarsten mit der gleichen Selbstverständlichkeit, wie von den subtilsten Fragen des menschlichen Umgangs. Er handelt im ersten Kapitel “*de decente ac indecente totius corporis habitu*”, im zweiten “*de cultu corporis*”, im dritten “*de moribus in templo*”, im vierten “*de convivii*”, im fünften “*de congressibus*”, im sechsten “*de lusu*”, und im siebenten “*de cubiculo*.”

¹⁴ “*Ut ergo bene compositus pueri animus undique reluceat, relucet autem potissimum in ultu, sint oculi placidi, uerecundi, compositi [...] sed animum sedatum ac reuerenter amicum prae se ferentes*.”

¹⁵ “[...] *quosdam semipætos intueri, blandum haberi uidetur et amicum*.”

¹⁶ “*Si te fugiunt tituli peculiares, omnes eruditi sint iti praeceptores obseruandi, omnes sacerdotes ac monachi, reverendi patres; omnes æquales, fratres et amici; breviter omnes ignoti, domini; ignotæ, dominæ*.”

¹⁷ “*His rationibus fiet, ut sine invidia laudem inueniat, et amicos paret*.”

¹⁸ “*Ex ore pueri turpiter auditur iusiurandum, siue iocus sit siue res seria*.”

¹⁹ “In Wahrheit handelt es sich bei dem, was wir als “*zivilisiert*” und “*unzivilisiert*” einander gegenüberstellen, nicht um einen Gegensatz von der Art des Gegensatzes zwischen “*Gutem*” und “*Schlechtem*”, sondern ganz offenbar hat man es hier mit Stufen einer Entwicklungsreihe.”

²⁰ “There are also parents who are willing to exercise some judgment in their selection of a teacher for their children, but who nevertheless allow themselves to be influenced by the canvassing of their friends. So it happens that a teacher who is qualified to instruct the young is passed over, while an incompetent person is hired, for no other reason but that he bears the recommendation of a friend.” [...] If your horse is sick, would you hire a doctor solely on the basis of a friend's recommendation rather than on the basis of his medical skill? Is your son worth less to you than your horse? Or rather let me say, are you worth less to yourself than your horse?”

²¹ “[...] be sure take no body upon friends, or charitable, no, nor bare great commendations.”

²² “The instructor, I agree, must show restraint in his kindness; otherwise familiarity will breed contempt and destroy all shame and respect. He should be the type of instructor whom Cato the Younger¹²⁸ is said to have enjoyed in Sarpedon. Through his kindness he won Cato's complete friendship.”

²³ “I, whose idea of friendship rests wholly in a meeting of minds and the enjoyment of studies in common, might well greet one another from time to time with presents for the mind and keepsakes of a literary description. Not that there is any risk that when our life together is interrupted we may slowly grow cold, or that the great distance which separates our bodies may loosen the close tie between our minds. Minds can develop an even closer link, the greater the space that comes between them. Our aim would be that any loss due to separation in the actual enjoyment of our friendship should be made good, not without interest, by tokens of this literary kind.”

²⁴ “[...] *men coalesce and are made one by friendship*.”

²⁵ “[...] every man attracts friends whose character suits his own.”

²⁶ “As in the octave there is such harmony that we seem to hear one and the same note, so do true friends form one mind.”

²⁷ “[...] friendship can exist only among similar people, for similarity promotes mutual good will, while dissimilarity on the other hand is the parent of hatred and distrust; moreover, the greater, the truer, the more deeply rooted the similarity, the firmer and closer will be the friendship.”

²⁸ “Among the good, love is always mutual, while among the low it is common for one to love, the other to hate, one to pursue, the other to flee.”

²⁹ “[...] a friend whose agreement with us admits an occasional difference of opinion gives us more pleasure than a toady who never disagrees.”

³⁰ “[...] so the flatterer imitates all the characteristics of a true friend, except the freedom with which he points out a mistake.”

³¹ “[...] the flatterer is never moved by feelings of his own, but is angry when his friend is angry and smiles when his friend is pleased.”

- ³² "That man is foolish who, when he proposes to buy a horse, inspects not the horse itself but its trappings and harness; and he is a great fool who, when he is making a friend, judges him by his wealth or his wardrobe."
- ³³ "Like medicine unseasonably taken, which hurts and does no good, is a reproof administered in the wrong way."
- ³⁴ "[...] even so a friend will soften a reproof with kindly words."
- ³⁵ "As you examine a coin to see if it is counterfeit before you need to spend it, so you should test a friend before you need him. Like those who bring heedless destruction on themselves by tasting in advance some deadly poison is he who makes a friend of some man he does not know, and learns that man's true nature to his own hurt."
- ³⁶ "To test a jar we pour in water and not wine; and in the same way we should sometimes trust our friends with a secret of no importance, to test the value of their silence in such a way that we run no risk if they are leaky."
- ³⁷ "[...] we form a more accurate judgment of friends when we see them again after an interval, and we are less good judges of our own selves, because we are never separated."
- ³⁸ "[...] likewise an admixture of friendship makes the whole of life taste good."
- ³⁹ "Erasmus crucially introduces a concept of agency. Natural amities and enmities lead a person in one direction or another, but happiness depends on approving or rejecting particular inclinations."
- ⁴⁰ "Concern for the few should not mean neglect of the many."
- ⁴¹ "La trame sémantique de la ressemblance au XVI^e siècle."
- ⁴² "[...] if such a likeness is rooted in the goods of the soul - the only true goods - that is, piety, justice, and temperance, then the resulting friendship is based on those qualities by which it was promoted, that is, it is honest, true, sincere, firm, and eternal."
- ⁴³ "When a child has fallen down, the nurse does not upbraid or punish it; she runs to it and picks it up, and upbraids it afterwards. Similarly a friend should be given aid and support in his affliction, and be upbraided and admonished after that, if the calamity that befell him was his own fault."
- ⁴⁴ "He lived "nobly," especially after his "retirement" to his domain, managing the vineyards, writing, travelling, and serving as mayor of Bordeaux for a four-year stretch."
- ⁴⁵ "[...] he did not begin writing his Essays until after his "retirement" to his estate in 1571, as a mature man."
- ⁴⁶ "Friendship is also a prominent topic of moral philosophy, and Montaigne takes his place in the classical tradition as a moral philosopher."
- ⁴⁷ "Car, en général, toutes celles que la volupté ou le profit, le besoin public ou privé forge et nourrit, en sont d'autant moins belles et généreuses, et d'autant moins amitiés, qu'elles mêlent autre cause et but et fruit en l'amitié, qu'ella-même."
- ⁴⁸ "La sympathie est une instance du Même si forte et si pressante qu'elle ne se contente pas d'être une des formes du semblable ; elle a le dangereux pouvoir d'assimiler, de rendre les choses identiques les unes aux autres, de les mêler, de les faire disparaître en leur individualité, – donc de les rendre étrangères à ce qu'elles étaient."
- ⁴⁹ "Montaigne recognizes the conflict between friendship and citizenship."
- ⁵⁰ "En l'amitié de quoi je parle elles se mêlent et confondent l'une en l'autre, d'un mélange si universel, qu'elles effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes."
- ⁵¹ "[...] c'est je ne sais quelle quintessence de tout ce mélange, qui ayant saisi toute ma volonté, l'amena se plonger et se perdre dans la sienne; qui, ayant saisi toute sa volonté, l'amena se plonger et se perdre en la mienne, d'une faim, d'une concurrence pareille. Je dis perdre, à la vérité, ne nous réservant rien qui nous fût propre, ni qui fût ou sien, ou mien."
- ⁵² "Et à notre première rencontre [...], nous nous trouvâmes si pris, si connus, si obligés entre nous, que rien dès lors ne nous fut si proche que l'un à l'autre."
- ⁵³ "Si on me presse de dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne se peut exprimer, qu'en répondant : « Parce que c'était lui; parce que c'était moi. »"
- ⁵⁴ "The most commonly cited ones were piety and fidelity to the king, magnanimity (greatness of the soul, manifested in courage on the battlefield), liberality (an indifference to material wealth, manifested in generous gifts), loyalty or faithfulness to one's word, and courtoisie (a civil and peaceful demeanour when not on the battlefield). The increasing presence of virtues of temperance and prudence attested to the turning away of cultural ideals from raw warrior qualities to the more "civilized" ones which were essential to the courtier and servant of the state."
- ⁵⁵ "[...] it is implied that the purely war-like qualities of the old nobility were not only insufficient but actually dangerous to the polity."
- ⁵⁶ "[...] la plus noble aspiration de l'homme repose sur une bonne éducation qui oriente vers la vertu."
- ⁵⁷ "Montaigne n'est pas d'abord pédagogue, comme il n'est pas essentiellement moraliste."
- ⁵⁸ "Je n'ai pas corrigé, comme Socrate, par force de la raison mes complexions naturelles, et n'ai aucunement troublé par art mon inclination."
- ⁵⁹ "Montaigne characterizes truth as double: that is, it is a property of things, or their objective thingness (*veritas simplex*; that which is the object of experientia), and a property of propositions about things (*veritas complex*).

Objective truth is opposed not to falsity or lying (which are both properties of propositions) but to non-existence (such as the chimera) or fictional existence (the *ens rationis*)."

⁶⁰ "The soul has no way to distinguish between truth and falsehood because error is received into the soul by the same road and in the same manner as truth. Things do not lodge in us in their own form and essence."

⁶¹ "[...] the variety of opinions – some of them plausible and some bizarre – leads to the same conclusion: man has attained no knowledge, not even about what is closest to him, his own self."

⁶² "He does not say that only the better born or better educated are capable of self-governance. Anyone can find a *forme maitresse* within."

⁶³ "He does not elaborate a philosophical morality of self-governance. But [...] morality of self-governance."

⁶⁴ "La vérité et la raison sont communes à chacun et ne sont non plus à qui les a dites premièrement, qu'à qui les dit après."

⁶⁵ "[...] to dismantle the claims of human reason to be a source of epistemological certainty."

⁶⁶ "Je rêvassais présentement, comme je fais souvent, sur ce, combien l'humaine raison est un instrument libre et vague. Je vois ordinairement que les hommes, aux faits qu'on leur propose, s'amuse plus volontiers à en chercher la raison qu'à en chercher la vérité : ils laissent là les choses, et s'amuse à traiter les causes. Plaisants causeurs. La connaissance des causes appartient seulement à celui qui a la conduite des choses, non à nous qui n'en avons que la souffrance, et qui en avons l'usage parfaitement plein, selon notre nature, sans en pénétrer l'origine et l'essence. Ni le vin n'en est plus plaisant à celui qui en sait les facultés premières. Au contraire ! Et le corps et l'âme interrompent et altèrent le droit qu'ils ont de l'usage du monde, y mêlant l'opinion de science. Le déterminer et le savoir, comme le donner, appartiennent à la régence et à la maîtrise ; à l'infériorité, sujétion et apprentissage appartiennent le jouir, l'accepter. Revenons à notre coutume. Ils passent par-dessus les effets, mais ils en examinent curieusement les conséquences. Ils commencent ordinairement ainsi : « Comment est-ce que cela se fait ? » — Mais se fait-il ? faudrait-il dire. Notre discours est capable d'étoffer cent autres mondes et d'en trouver les principes et la texture. Il ne lui faut ni matière, ni base ; laissez-le courir : il bâtit aussi bien sur le vide que sur le plein, et de l'inanité que de matière, *dare pondus idonea fumo*."

⁶⁷ "The "indubitable evidence" of the sciences include the products of *experientia* (that which constitutes a common body of knowledge derived from the senses), which can be presupposed;"

⁶⁸ "Il n'est rien en l'humaine invention où il y ait tant de *vérisimilitude* et d'utilité. Celle-ci présente l'homme nu et vide, reconnaissant sa faiblesse naturelle, propre à recevoir d'en haut quelque force étrangère, dégarni d'humaine science, et d'autant plus apte à loger en soi la divine, anéantissant son jugement pour faire plus de place à la foi; ni mécréant, ni établissant aucun dogme contre les observances communes; humble, obéissant, disciplinable, studieux; ennemi juré d'hérésie, et s'exemptant par conséquent des vaines et irréligieuses opinions introduites par les fausses sectes. C'est une carte blanche préparée à prendre du doigt de Dieu telles formes qu'il lui plaira y graver."

⁶⁹ "From his trials of the visions of the good life proposed by ancient philosophers Montaigne concludes that they could not give him adequate guidance. He bows in the direction of Christian morality but aside from doubting that people live according to it he does not discuss it."

⁷⁰ "Nature les donne toujours plus heureuses que ne sont celles que nous nous donnons."

⁷¹ "[...] cette raison qui se manie à notre poste, trouvant toujours quelque diversité et nouveauté, ne laisse chez nous aucune trace apparente de la nature."

⁷² "J'ai pris, comme j'ai dit ailleurs, bien simplement et crument pour mon regard ce précepte ancien : que nous ne saurions faillir à suivre Nature, que le souverain précepte, c'est de se conformer à elle."

⁷³ "[...] et nous faut en chercher témoignage des bêtes, non sujet à faveur, corruption, ni à diversité d'opinions."

⁷⁴ "[...] education should teach a student how to think rather than how to regurgitate information."

⁷⁵ "Dans la pensée pédagogique de Montaigne, l'autonomie de l'apprenant est primordiale."

⁷⁶ "Non en gros, par leçons scolastiques, que je ne sais point (et n'en vois naître aucune vraie réformation en ceux qui les savent), mais les observant pas à pas, à toute opportunité, et en jugeant à l'oeil pièce à pièce, simplement et naturellement."

⁷⁷ "Ce grand monde, [...] c'est le miroir où il nous faut regarder pour nous connaître de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon écolier. Tant d'humeurs, de sectes, de jugements; d'opinions, de lois et de coutumes nous apprennent à juger sainement des nôtres, et apprennent notre jugement à reconnaître son imperfection et sa naturelle faiblesse: qui n'est pas un léger apprentissage."

⁷⁸ "A un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain (car une fin si abjecte est indigne de la grâce et faveur des Muses, et puis elle regarde et dépend d'autrui), ni tant pour les commodités externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fut soigneux de lui choisir un conducteur qui eut plutôt la teste bien faite que bien pleine, et qu'on y requit tous les deux, mais plus les meurs et l'entendement que la science ; et qu'il se conduisît en sa charge d'une nouvelle manière."

⁷⁹ “[...] quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir.”

⁸⁰ “Il est bon qu’il (le précepteur) le (l’élève) fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s’accommoder à sa force.”

⁸¹ “[...] et est l’effet d’une haute âme et bien forte, savoir condescendre à ses allures puériles et les guider.”

⁸² “Que ce qu’il viendra d’apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s’il l’a encore bien pris et bien fait sien.”

⁸³ “[...] les instruiie non par oui-dire, mais par l’essai de l’action.”

⁸⁴ “[...] Il en va fort souvent au rebours ; et le plus communément nous nous sentons plus émus des trépignements, jeux et niaiseries puériles de nos enfants, que nous ne faisons, après, de leurs actions toutes formées, comme si nous les avions aimés pour notre passetemps, comme des guenons, non comme des hommes.”

⁸⁵ “[...] honnêtes et habiles hommes [...]; tout y est teint d’un jugement mûr et constant, et mêlé de bonté, de franchise, de gaieté et d’amitié.”

⁸⁶ “L’amitié que nous portons à nos femmes, elle est très légitime [...], il y a danger que l’amitié qu’on porte à une telle femme soit immodérée.”

⁸⁷ “[...] the evolution of John Amos's thought cannot be seen as linear, uninterrupted, or characterised by absence of abrupt changes.”

⁸⁸ “The Didaktika (Didactics), written in Czech, occupies a special place in Comenius's oeuvre. It can be regarded as the last work of the pansophic period that ushered in a new stage of Comenius's philosophical career.”

⁸⁹ “[...] æternam cum Deo beatitudinem.”

⁹⁰ “Hominem, si homo fieri debet, formari oportere.”

⁹¹ “The visible world was created only for the purpose of man's multiplication, education, and training - in other words, as a school that prepares him for real life.”

⁹² “[...] for Comenius the noblest faculty of man was still reason.”

⁹³ “I. Creatura Rationalis. II. Creatura creaturarum Domina. III. Creatura Creatoris sui Imago, et delictum.”

⁹⁴ “Uerbo, prudenter motus et actiones, externas et internas, suas et alienas, moderari posse.”

⁹⁵ “Formationem Hominis commodissime fieri ætate prima: adeoque fieri, nisi hac, non posse.”

⁹⁶ “Impressiones primæ admodum hærent, ut miraculi instar sit, reformari posse: eas: proinde prima statim ætate fieri ad ueras sapientiæ normas, consultissimum.”

⁹⁷ “Quemadmodum enim Arbor fructifera (Pomus, Pyrus, Ficus, Uitis) a se quidem et per se excrescere potest, sed agrestis, agrestem proferens fructum: datura fructus placidos ac dulces, a perito Arboratore plantari, rigari, putari, necesse habet. Ita Homo in humanam quidem figuram (ut et brutum quoduis in suam) per se surgit, sed in Animal rationale, sapiens, honestum, pium, exurgere non potest, sine præuia surculorum sapientiae, honestatis, et pietatis, implantatione.”

⁹⁸ “Virtutes discuntur honesta constanter agendo. / Cognoscenda enim cognoscendo, agenda agendo [...]. Ut ergo ambulare ambulando, loqui loquendo, scribere scribendo etc. pueri facile discunt, ita discunt Obedientiam obediendo, Abstinentioniam abstinendo, Ueracitatem uera loquendo, Constantiam constando etc. modo non desint qui uerbo et exemplo præeant.”

⁹⁹ “Fils ou filles par relation au pere et à la mere. / garçon ou [...] fille em bas âge, et jusqu’à l’âge de sept ou huit ans, sans aucune relation au pere et à la mere.”

¹⁰⁰ “L’éducation des Enfants est une des choses du monde de la plus grande importance. Les Payens l’ont regardée comme l’unique bien de la République, ils y ont appliqué tous leurs soins, et ils ont composé des Livres sur ce sujet qui ne sont pas les moins considérables de l’antiquité. Cependant on peut dire que tous leurs soins et toute leurs veilles esté inutiles. Ils ont cherché un bien qui leur estoit impossible de découvrir. Les tenebres du Paganisme les ont empêché des reconnaître la vertu ; et en voulant en instruire les autres, ils n’ont jamais pû s’en former qu’une idée grossiere, et qu’une ombre fort éloignée de la vérité.”

¹⁰¹ “Pour ce qui est du temps, ma Sœur, où vous devez principalement reduire en pratique toutes ces Maximes et tous ces Avis, c’est celui qui semble communément le moins propre pour acquerir la vertu, et pour un connoistre les beautez et les excellences ; je veux dire celui de l’enfance.”

¹⁰² “[...] une petite brèche negligée à une digue, cause dans la suite des grands ravages : ainsi un petit mal devient mortel, si on n’y apporte proprement du remede, et ce qui n’estoit dans l’enfance qu’une simple affection pour des choses indifférentes, devient dans un âge plus avancé une violente amour pour des choses défendues.”

¹⁰³ “[...] si j’avois à donner conseil aux peres et aux meres, je leur dirois de prendre bien garde aux personnes qui fréquentent leurs enfans en cet âge ; parce que la pente de nostre nature corrompüe nous porte plutôt au mal qu’au bien.”

¹⁰⁴ “Ayez grand soin qui vos enfans ne joüent et ne conversent ordinairement qu’avec des enfans élevez dans la crainte de Dieu.”

¹⁰⁵ “[...] il ne faut jamais souffrir que sous ce pretexte de parenté vos enfans contractent une trop étroite amitié avec des enfans, qui ne sont point élevez dans la crainte de Dieu, que vous tâchez d’inspirer au vostres.”

¹⁰⁶ “Tout le mal que nous voyons [...] viens de nostre lascheté et de nostre négligence, et de ce que nous ne travaillons pas dans les plus tendres années de nos enfans à les former à la pieté. Nous nous donnons beaucoup de peine pour les faire instruire dans les arts et dans les sciences profanes. [...] Nous leur amassons du bien. Nous leur aquérons des amis. Enfin nous faisons tous nos efforts pour les rendre considérables dans le monde : mais nous ne prenons aucun soin de leur acquérir la faveur et l’amour du Rois des Anges, ni de leur faire obtenir un jour un rang honorable dans la cour celeste.”

¹⁰⁷ “Si Dieu vous donne beaucoup d’enfans, ayez soins de les élever dans une grande amitié les uns pour les autres ; que les cadets respectent leurs aînez ; que les aînez condescendent aux plus petits comme aux moins raisonnable ; faites paroistre pour tous une si grande égalité dans les marques d’amour et de tendresse que vous le donnerez, qu’ils n’ayent jamais de jalousie l’un contre l’autre.”

¹⁰⁸ “[...] qu’elles ne sont point en eux gouvernées par la raison, elles ne leur feront trouver du plaisir et du divertissement que dans les choses qui portent au vice.”

¹⁰⁹ “[...] on les doit acoûtumer [...] à pratiquer hé foibles actions de vertu, bien qu’ils ne puisse pas encore comprendre les obligations qu’ils ont à sa divine Majesté, ni l’excellence de la vertu.”

¹¹⁰ “Il est vrai que les enfans ne sont pas capables de destiner la vertu, du vice, et qu’ils n’ont pas encore l’usage de la raison. Mais cependant, comme remarque un celebre Theologicien, ils peuvent contracter selon les idées et les phantosmes qu’ils reçoivent par l’éducation de leurs parens, une certaine pente, et une certaine inclination qui leur sera beaucoup favorable ou nuisible lorsqu’ayant l’usage de leur liberté il faudra qu’ils s’appliquent au vice ou à la vertu, qu’il fassent un bon ou un mauvais choix.”

¹¹¹ “Il a paru tant de livres depuis quelque temps sur l’éducation des enfans.”

¹¹² “C’est ce qu’on a tasché de faire cét ouvrage, où l’on ne s’est pas contenté de donner une simplet idée de l’importance de l’éducation de la jeunesse, mais où l’on est entré dans toutes les devoirs particuliers de ceux qui en sont chargez ; où l’on a suivi pas à pas la conduite qu’ils on se laisse aller à leur mouvement, des démellez, des ruptures, des animosités qui troublent la société civile, et qui desunissent les hommes entr’eux, après les avoir desunis d’avec Dieu. On leur enseigne les moyens de s’accommoder avec toutes sortes de esprits et avec toutes sortes d’humeurs on leur fait connoistre le Monde avant qu’ils y entrent ; et bien loin de les entretenir dans l’idée agréable qu’ils s’en font ordinairement, faute d’en avoir l’usage, pendant qu’ils sont dans la dépendance d’un précepteur, on le leur fait envisager par tous ses mauvaise costez ; et on les prépare au dégoutte qui sont attachez au commerce des hommes, et qui sont inevitables à tous ceux qui s’y engagent.”

¹¹³ “Dieu demandera un jour comme à deux sortes de personnes de l’éducation des enfans ; à ceux qui les auront mis au monde, et à ceux à qui on les aura confiez pour les instruire. Ceux qui les auront mis au monde répondront de tout le mal qu’ils leur auront donné lieu de faire par leurs mauvais exemples, et de tout le bien qu’ils n’auront pas fait, faute de leur en avoir donné des bons. Ils ne seront pas moins responsables de leur négligence à choisir les personnes qu’ils devoient mettre auprès d’eux pour les élever, et de ce qu’ils se seront plus attaché à la politesse et aux qualitez brillantes d’un Précepteur, qu’à la sagesse et à toutes les qualitez solides qu’ils devoient rechercher en luy. Ceux qui se seront chargez de leur éducation répondront de toutes les mauvaises habitudes qu’ils auront contractées dans le temps qu’on leur en pouvoir faire prendre des bonnes ; et des mauvaises impressions qu’ils auront prises, lorsqu’on pouvoir jeter dans leur cœur les principes de toutes les vertus.”

¹¹⁴ “[...] reformer premièrement ce que la nature a mis des mauvais dans leur inclination, et à leur faire hé gouter le bien de bonne heure, ou du moins à les y accoutumer par devoirs, lorsqu’ils sont assez malheureux pour ne le pas gouter par inclination.”

¹¹⁵ “On peut seulement appeller cét état de desordre une espèce d’égarement, puis que ceux qui y tombent ont d’ordinaire lieu de s’attendre à un retour, par le fond de la bonne éducation qu’on leur a donnée, et par les principes de sagesse et de religion qu’on a pris soin de graver dans leur cœur, qui produisent tost ou tard leur effect.”

¹¹⁶ “Les pères et les mères sont souvent la principale cause de la perte de leurs enfans, par le mauvais usage qu’ils font de l’autorité que la Nature leur a donnée sur eux ; et du respect et de la confiance qu’elle a imprimé à leurs enfans en leur faveur. Ceux à qui on a confié leur éducation, ne contribuent guere moins à leur perte, par le peu de soin qu’ils prennent à étudier le bien et le mal qui est en eux, afin de les corriger de l’un, et de les confirmer dans l’autre.”

¹¹⁷ “Mais de toutes les leçons qu’on leur peut faire, il n’en est pas de plus utile que leur faire comprendre, que quand on a surmonté le scrupule que l’on avoit pour les moindres fautes, on l’étouffe bientost pour celles qui sont plus grandes, et que c’est ainsi que les hommes se perdent, et arrivent par degrez au plus grands crimes.”

¹¹⁸ “[...] sur les prétextes qu’ils n’en comprennent ni le sens, ni les conséquences, qui sont contraires à la pureté des mœurs.”

¹¹⁹ “Pour faire concevoir aux enfans de l’horreur pour tous les grands crimes qu’ils n’ignorent pas, il leur en faut inspirer une très-forte pour les médiocres, et imiter en cela la prudence des Avars qui se défendent des petites dépenses, non seulement parce qu’elles sont contraires à leur inclination, mais encore parce qu’elles les conduisent au grands.”

¹²⁰ “Comme à force de les accoutumer à penser juste, vous devez tascher de leurs former l’esprit de manière qu’ils ne se trompent point dans le discernement du vray et du faux ; et que faute de pénétration et de soin de raisonner, ils ne soient point indeterminez entre l’un et l’autre ; vous devez aussi travailler à leur former le cœur et les sentiments, de manière qu’ils n’hésitent point à prendre parti entre le bien et le mal; et qu’ils s’accoutument par une juste préférence de l’un à l’autre, à se rendre aussi facilement aux impressions du bien lorsqu’ils se présente à eux, qu’à se défendre des impressions du mal sous quelque prétexte qu’ils l’envisagent, et sous quelque forme qu’il s’est fait voir.”

¹²¹ “Mais comme ils n’en sçauroient venir à ce juste discernement du vray et du faux, c’est à dire, à cette manière aisée et naturelle de démesler judicieusement les choses qui paroissent confonduës, et de s’en expliquer simplement, et sans qu’il paroisse que leur esprit ait eû de la peine à trouver ce qu’ils disent, qu’à force de les accoutumer à raisonner et à penser juste sur toute sorte de sujets ; ils ne sçauroient de mesme avoir le cœur et les sentimens tournez de cette sorte du costé du bien, c’est à dire, éloignez du mal et portez au bien, comme par une espece de mouvement naturel, ou comme par ce mesme mouvement qui nous approche des choses qui sont propres à nostre conservation, et qui nous éloigne de celles qui y sont contraires ; qu’à force de leur avoir persuadé par une longue suite d’actions et de leçons, les avantages de la vertu ; de leur en avoir fait remarquer les effets, soit dans les livres d’histoire qu’on leur fait lire, soit dans tout ce qui se passe à leur yeux dans le monde, à l’égard de ceux qui suivent de mauvais sentimens, et d’avoir jetté dans leurs ames de grands principes de sagesse et de religion.”

¹²² “Si l’on n’accoutume les enfans à cet esprit de régle, ils ne feront aucun progrès ni dans la Religion, ni dans les Sciences. Car, s’il est certain qu’ils font plutôt leur devoir à cet âge-là par habitude que par raison, il est encore plus certain que l’habitude ne se contracte que par la régle.”

¹²³ “Si l’on veut qu’ils deviennent sages vertueux, il faut non-seulement en évitant de leur donner de mauvais exemples, leur persuader qu’on l’est soy-mesme mais en leur en offrant toût-jours de bons à suivre. Il faut les instruire autant par les actions que par le discours.”

¹²⁴ “[...] par une longue suite d’actions et de leçons.”

¹²⁵ ‘Imitez en cela le sage laboureur, qui ne se contente pas de profiter des saisons favorables pour jeter son grain, mais qui dispose auparavant la terre par ses soins, afin que la semence y germe, qu’elle se multiplie, et qu’elle réponde à ses espérances.’

¹²⁶ ‘Une des choses à laquelle on doit le plus prendre garde dans l’éducation des enfans, c’est de les empêcher d’en voir d’autres qui soient mal élevez. Comme nous avons dit que l’exempele fait sur eux plus d’impression que toute autre choie, est certain qu’ils sont incomparablement plus sensibles aussi bien que le reste des hommes, à l’exemple de leurs semblables.’

¹²⁷ ‘Voyez si l’averfion que vous avez pour leurs defauts n’est pas plutôt sur vostre compte que sur le leur ; et si vostre amour propre n’y a pas plus de part, que l’amitié que vous leur devez , et l’intérêt que vous estes obligé d’y prendre pour eux-mesmes. Plus ils ont defauts, plus ils ont besoin que vous les aimiez pour les en corriger. Vostre amitié pour estre véritable doit devenir utile pour eux ; et il faut qu’ils se’en apperçoivent moins par la complaisance dont elle est cause que vous en usez à leur égard, que par le bien qu’elle leur doit procurer.’

¹²⁸ “[...] on doit leur apprendre à mesure que leur raison se forme.”

¹²⁹ “[...] se conduit dans quelque occasion que ce puisse estre, ne par humeur, ne par capriche, ne par passion, mais par un grand fond de raison et d’honnesteté.”

¹³⁰ “Que l’adresse, l’esprit, la sciene, le courage, la bonnemie, leur pourront attirer l’admiration des hommes, mais qu’il n’y a que la vertu et honnesteté qui puissent leur faire meriter leur estime et leur amitié.

¹³¹ l’on ne sçauroit avoir ni ami, ni protecteur, ni bon voisin, ni bon parent, si l’on n’a du merite et de la probité. Que quand la fortune abandonne un honneste homme, ou que ses amis luy manquent, il a toûjours de quoy se consoler dans sa propre vertu, au lieu qu’un malhonneste homme n’a rien en luy-mesme, ni hors de luy-mesme sur quoy il se puisse appuyer dans son malheur.”

¹³² “[...] il faut les preparer par avance à beaucoup écouter dans les comrnencemens ; à se défier de leur esprit; à moderer leur vivacité quand ils en ont trop à se faire des amis dont la conduite pude servir de regle à la leur ; à faire attention aux fautes des autres pour prevenir celles où ils pourroient tomber eux mesmes ; à écouter, sans s’y opposer le bien que l’on dit de ceux mesme de qui l’on n’a pas sujet d’estre content ; à louer rarement, parce qu’à cet âge-là les louanges ne font pas assez d’honneur à ceux à qui on les donne ; à ne point décider ; à ne se piquer de rien ; à prendre en bonne part tout ce qui se dit ; à s’attacher plutôt à avoir l’esprit solide et bien fait, qu’à, l’avoir brillant et maltourné; à ne contredire personne; à soutenir des opinions sans y paroistre trop attaché ; à ceder par raison et par politesse à ceux qui soutiennent opiniâtrément les leurs ; parler d’un ton doux honneste, mais pourtant sans affection, dans les rencontres où la passion fait élever la voix aux autres ; à ne jamais dire ou par compladance, ou par foiblesse, ou par demangeaison de parler, ou par vengeance, ou par interest, ou pour ne pas laisser languir la conversation, ce qu’on est obligé de cacher ; enfin à ne point parler du tout, ou à parler toûjours à propos, sans que ceux qui écoutent, ou ceux qui sont absens se puissent plaindre de ce qu’on dit.”

¹³³ “[...] passions secretes, des antipathies, ou des inclinations contraires de ceux qui composent la societé civile.”

¹³⁴ “Pour ne point tomber dans ces premieres fautes où l’on les attend d’ordinaire, il faut dans les commencemens qu’ils marchent toujours en rationnant & sur tout, que ce ne soit ni leur vivacité, ni leur goust, ni leurs passions qui les reglent dans ce qu’ils disent et dans ce qu’ils font, mais toûjours la raison et honnesteté.”

¹³⁵ “Craignez le mépris et l’aversion de ceux avec qui vous estes en commerce, et vous vous attirerez leur estime leur amitié. Ce ne seront point précisément les choses que vous ferez qui seront cause qu’on vous aimera, mais l’envie que vous aurez d’être aimez.”

¹³⁶ “Vous devez estre persuadez, que vous ne pouvez estre heureux dans le commerce de la vie qu’il ne vous en couste; et que vous trouverez en vostre chemin mille gens qui ne vous plairont par aucun endroit et pour qui vous ne sçauriez avoir ni estime ni amitié. Il faut pourtant que vous viviez avec eux de la mesme maniere que s’ils vous plaisoient, et que vous les approuvassiez en toutes choses il n’y a que ce moyen pour acheter le repos.”

¹³⁷ “Ou vous devez vivre absolument separez du reste des hommes, ou vous devez surmonter délicatesse qui vous rend si senfibles aux dégousts de la societé civile.”

¹³⁸ “Comme dans la converfstion et la societé humaine on ne doit se proposer autre chose que l’estime, ou l’honneur, ou la consolation, ou le plaisir, ou l’amitié que l’on en peut retirer, vous n’y devez jamais rien faire ni rien dire qui puisse vous empescher de profiter de quelqu’un de ces avantages.”

¹³⁹ “Ne vous jouez jamais de la verité, sous quelque pretexte que ce puisse estre. Que les preventions de haine, d’interest, ou d’amitié ne vous fassent jamais rien aprouver ni desaprouver contre vostre discernement, et contre vostre conscience. Interesseez-vous pour vos amis dans les chofes qui sont essentielles, et ne prenez pas leur parti mal à propos dans des bagatelles, au dépens de vostre esprit et de vostre cœur.”

¹⁴⁰ “Soyez fidelles à vos amis; ayez de l’empressement et mesme de la curiosité pour sçavoir leurs affaires quand elles sont mauvaise, et que vous pouvez leur estre utiles; mais attendez qu’ils vous les apprennent quand ils sont heureux. Les amis veritables et genereux veulent qu’on les prie, et qu’on vienne au devant d’eux quand on est dans la bonne fortune; mais ils se presentent eux-mesmes, et sont toûjours les premieres démarches quand on est dans la mauveise.”

¹⁴¹ “Prenez le parti de plaindre, ou d’excuser ceux qui manquent, et vous vous attirerez l’estime et l’amitié de tout le monde parce qu’il n’y a personne qui ne fait sujet manquer.”

¹⁴² “Ne faites point cas des amitez qui ne sont animées que par la communication des plaisirs; elles sont tout sujettes au changement. Si vous n’avez pas d’autres amis que de ce caractere, vous pouvez competr que vous n’en avez point de veritables. Car puis qu’on se dégoute des plaisirs qui sont le fondement de ces sorte de liaisons, à plus fort raison se doit-on dégouter de ceux qui nous y entretiennent.”

¹⁴³ “Ne vous négligez point dans vos devoirs pour vos amis, et ne leur témoignez pas moins d’empressement qu’à l’ordinaire, lors que vous vous appercevez qu’ils se rallentissent pour vous dans certains momens. Les plus honnestes gens sont fujets à ces intervalles de langueur dans l’amitié, sans qu’ils en puissent trouver la cause; mais vous devez essayer ces momens, où vous n’elles pas moins sujets que vos amis, comme des maux qui sont inevitables.”

¹⁴⁴ “Le second moyen qu’il faut pratiquer pour y réussir, c’est d’avoir avec eux un air libre et aisé qui ne sente point son précepteur rigide et de mauvaise humeur; mais au contraire qui leur promette de la douceur et de l’amitié, qui les engageant par le cœur, puisse aider un précepteur à se rendre maistre de l’usage qu’il doit faire de leur esprit. Mais on doit prendre garde de ne point mesler dans les manieres aisées qu’on doit prendre pour tascher de les apprivoiser, une familiarité inconsiderée et sans précaution, qui au lieu de les réduire à l’état où il faut qu’ils viennent, les conduiroit bientost au relaschement, et leur donneroit encore plus d’éloignement pour ce qu’ils doivent faire; mais une familiarité circonspecte et accompagnée de sagesse, et qu’ils puissent regarder plutôt comme un effet de l’application qu’ils ont donnée à leur devoir, que de l’humeur d’un précepteur.”

¹⁴⁵ “[...] on ne songe jamais à corriger le manque de jugement qui l’a produite. Ainsi on ne songe qu’à remedier aux effets, et l’on néglige toûjours la cause.”

¹⁴⁶ “[...] satisfaction que l’on doit avoir de ne faire tort à personne en general, et de ménager ses meilleurs amis.”

¹⁴⁷ “It was the answer to the modern loss of faith, not only in God but in reason as well, which was inherent in Descartes’ *de omnibus dubitandum est*, with its underlying suspicion that things may not be as they appear and that an evil spirit may willfully and forever hide truth from the minds of man.”

¹⁴⁸ “Cette révolution scientifique inaugurée par Bacon devient le prélude à toute une rénovation pédagogique qui sera soutenue par John Locke (1632-1704).”

¹⁴⁹ “[...] a été considerable en Anglaterrre d’abord, puis sur le continent où Rousseau appelle Locke à juste titre « le sage Locke ». Pourtant Locke ne s’intéresse guère qu’à l’éducation des enfants de la noblesse et de la bourgeoisie à qui bonne éducation doit assurer l’esprit bien réglé, capable de raisonner, et le corps en bonne disposition.”

¹⁵⁰ “I deny not, that there are natural tendencies imprinted on the Minds of Men; and that, from the very first instances of Sense and Perception, there are some things, that are grateful, and others unwelcome to them; some

things that they incline to, and others that they fly: But this makes nothing for innate Characters on the Mind, which are to be the Principles of Knowledge, regulating our Practice.”

¹⁵¹ “The child begins without any information of self or world, but possessed of the necessary faculties and tendencies to learn about the world and to form a responsible self.”

¹⁵² “[...] the great Principle and Foundation of all Vertue and Worth, is placed in this, That a Man is able to deny himself his own Desires, cross his own Inclinations, and purely follow what Reason directs as best, tho’ the appetite lean the other way.”

¹⁵³ “He that has not a mastery over his inclinations, he that knows not how to resist the importunity of present pleasure or pain, for the sake of what reason tells him is fit to be done, wants the true principle of virtue and industry ; and js in danger of never being good for any thing.”

¹⁵⁴ “[...] nine parts out of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education”

¹⁵⁵ “All that a Child has Right to claim from his Father is Nourishment and Education”

¹⁵⁶ “To inform the mind, and govern the actions of their yet ignorant nonage, till reason shall take its place, and ease them of that trouble, is what the children want, and the parents are bound to.”

¹⁵⁷ “The more years a child is kept in good company, the more he can learn by example, until having good manners becomes practically natural.”

¹⁵⁸ “[...] the imperfect estate of childhood.”

¹⁵⁹ “Locke’s person is, in short, a socialized and Christianized individual. The Essay guides us through the distinction between man and person, Some Thoughts gives parents a very specific manual on how to guide and mould their children into moral, social persons.”

¹⁶⁰ “Locke’s political work, Two Treatises of Government, contains a move parallel to the child’s transition from innocence to knowledge or from man to person, the move from pre-civil to civil society.”

¹⁶¹ “[...] education and politics go closely together.”

¹⁶² “[...] provides a training and educational programme for the development of a moral person.”

¹⁶³ “[...] places that person in the political arena.”

¹⁶⁴ “[...] the pleasure of rational conversation with a friend.”

¹⁶⁵ “So the word friend being taken for a man, who loves, and is ready to do good to another, has all these following ideas to the making of it up : first, all the simple ideas, comprehended in the word man, or intelligent being. Secondly, the idea of love. Thirdly, the idea of readiness or disposition. Fourthly, the idea of action, which is any kind of thought or motion. Fifthly, the idea of good, which signifies any thing that may advance his happiness, and terminates, at last, if examined, in particular simple ideas.”

¹⁶⁶ “[...] so shall you have him your obedient subject (as is fit) whilst he is a child, and your affectionate friend when he is a man.”

¹⁶⁷ “I imagine every one will judge it reasonable, that their children, when little, should look upon their parents as their lords, their absolute governors ; and, as such, stand in awe of them : and that, when they come to riper years, they should look on them as their best, as their only sure friends : and, as such, love and reverence them.”

¹⁶⁸ “Fear and awe ought to give you the first power over their minds, and love and friendship in riper years to hold it.”

¹⁶⁹ “But whatever he consults you about, unless it lead to soine fatal and irremediable mischief, be sure you advise only as a friend of more experience ; but with your advice mingle nothing of command or authority, nor more than you would to your equal, or a stranger.”

¹⁷⁰ “[...] be sure take no body upon friends, or charitable, no, nor bare great commendations.”

¹⁷¹ “The character of a sober man, and a scholar, is, as I have above observed, what every one expects in a tutor. [...] But when such an one has emptied out, into his pupil, all the Latin and logic he has brought from the university, will that furniture make him a fine gentleman?”

¹⁷² “[...] can it be expected, that he should be better bred, better skilled in the world, better principled in the grounds and foundations of true virtue and generosity, than his young tutor is?”

¹⁷³ “[...] is an art not to be learnt, nor taught by books : nothing can give it but good company and observation joined together.”

¹⁷⁴ “And when is a man so like to miscarry, as when at the same time he is both raw and unruly ? This is the season of all his life that most requires the eye and authority of his parents and friends, to govern it. The flexibleness of the former part of a man’s age, not yet grown up to be headstrong, makes it more governable and safe ; and, in the after-part, reason and foresight begin a little to take place, and mind a man of his safety and improvement.”

¹⁷⁵ “[...] it is no breach of good manners, or friendship, to set him right in other mistakes.”

¹⁷⁶ “[...] If children are strangers in a new world, without innate ideas and without developed rationality, how can they be expected to understand rules for a culture they have just begun to explore?”

¹⁷⁷ “[...] to teach us a way to use our native intelligence [...] as well as we can.”

¹⁷⁸ “And it is a virtue because it is based on and continues to generate well founded ideas.”

¹⁷⁹ “But as to a perfect science of natural bodies (not to mention spiritual beings) we are, I think, so far from being capable of any such thing, that I conclude it lost labour to seek after it.”

¹⁸⁰ “Truths belonging to essences of things, (that is, to abstract ideas) are eternal, and are to be found out by the contemplation only of those essences : as the existences of things are to be known only from experience.”

PARTE 2

2 DA PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE

“Homme, nul n’a sondé le fond de tes abîmes ; / Ô mer, nul ne connaît tes richesses intimes, / Tant vous êtes jaloux de garder vos secrets !” (BAUDELAIRE, 1999, p. 64)¹

“Werkzeug deines Leibes ist auch deine kleine Vernunft, mein Bruder, die du ‘Geist’ nennst, ein kleines Werk- und Spielzeug deiner großen Vernunft.” (NIETZSCHE, 2012, p. 383)²

2.1 HOMEM, PSIQUÊ E CIÊNCIA

Abertura – o ato da criação

Na Capela Sistina, Michelangelo representou, entre diversas cenas do livro de Gênesis, um afresco emblemático: no teto, quase ao centro, está a figura de Deus pairando no ar, sustentado por um coro de anjos; a leveza desse flutuar é reiterada por um grande tecido que suavemente esvoaça e envolve por trás as figuras angelicais, juntamente com outras faixas de pano menores, que indicam que esse conjunto, divino e quase imaterial, está em movimento. Todo o conjunto desloca-se em direção a um homem, Adão, que contrariamente não plana com graça, mas, languidamente se desperta, sentado sobre algo semelhante a uma rocha, apoiando um dos cotovelos sobre seu joelho; esse segundo conjunto tem um peso humano, mundano e carnal que o coloca em nítida e diametral oposição àquele primeiro, divino. Contudo, o dedo indicador de Deus estende-se quase tocando o de Adão. A cena, em sua sublimidade, representa a iminência e a eminência de um acontecimento: o ato da criação. Porém, trata-se de um *quase*. Um quase que é temporal (*i.e.*, o momento imediatamente anterior ao ato), mas também espacial. O espaço entre o dedo de Adão e o de Deus guardado na pintura é a imagem do vão entre o humano e o divino, que perdurou até a modernidade com sua nova invenção do Homem. Esse vão é, sobretudo, representativo de uma separação fundamental à veridicção cristã pré-moderna que impossibilitava ao ser humano, em sua materialidade, conhecer aquilo que concernia ao imaterial e, por conseguinte, a alma. Na cena é Deus quem se aproxima e quem pode aproximar-se de Adão – e não o contrário. O mesmo acontecia com o conhecimento da subjetividade e da verdade da alma, cujo vão epistemológico só podia ser superado ou transposto pela agência de Deus, pela revelação divina.

Para M. Foucault (1966), a modernidade é marcada pelo nascimento do Homem como “duplo empírico-transcendental”; tal acontecimento está intimamente imbricado com a morte de Deus (NIETZSCHE, 2012) – a partir do que a pintura de Michelangelo inverter-se-ia e Deus, então, passaria a afastar-se do Homem, não como impossibilidade, mas como desnecessidade ou mesmo inexistência. A modernidade em seu nascedouro produz a profanação, a subversão e o deslocamento do ato de criação, pois a duplicidade do Homem está em ser, agora, ele mesmo o sujeito (transcendental) e o objeto (empírico) do conhecimento. A mão criadora, que dá acesso ao conhecimento da alma, toca a outra mão do mesmo ser, do mesmo corpo, do mesmo sujeito; ela dá a si a condição de conhecimento de si mesma. O ato de criação e o conhecimento do Homem converte-se em um gesto circular ou numa espécie de antropologia narcisística. É quando Deus, já morto, não é mais quem toca a mão humana, mas sim a própria razão humana, dobrando-se sobre si mesma, que o sentido clássico da alma se esvai e ela passa a ser, como muito, sinonímia da psiquê moderna, esse objeto possível de uma ciência do Homem. A subjetividade humana não é mais incognoscível em sua totalidade e um alvo indireto, que se atinge pelo corpo que a aprisiona e envolve, mas, inversamente, é ela que passa a aprisionar o corpo, porque, tendo se tornado objeto direto do poder, agora é o que permite modelar o corpo. Isso em tal grau que se pode converter um mero camponês em soldado, ou qualquer criança em um adulto desejável (*i.e.*, um sujeito economicamente produtivo e politicamente dócil, no século XIX e XX, ou um empreendedor, nos séculos XX e XXI).

Da alma à psiquê, de Deus ao Homem

“Seria uma coisa bela ver sua alma. *Conhece-te a ti mesmo* é um excelente preceito, mas é somente da parte de Deus pô-lo em prática: que outro, senão ele, pode conhecer sua essência?” (VOLTAIRE, 1764, p. 5, grifo do autor)³. É desse modo que Voltaire abriu o verbete “alma” de seu *Dicionário filosófico portátil*, publicado em 1764. A asserção voltairiana não era apenas um interdito à filosofia platônica; ele era emblemático de um limite epistêmico e ontológico que vigorou até que o centro de veridicção do ser humano se deslocasse de Deus para o Homem, no século XIX (FOUCAULT, 1966). Quando, ainda no mesmo verbete, afirma que “não sabemos muito mais [sobre a alma], graças aos limites de nossa inteligência” (VOLTAIRE, 1764, p. 5)⁴, ele dava certa continuidade ao que escrevera o ilustre representante da filosofia e da ciência seiscentistas, John Locke (1823b, p. 381), em *Ensaio sobre o entendimento humano* (*Essay on Human Understanding*): não somos capazes de conhecimento filosófico dos corpos que seja sobre nós”, assim como, para “uma ciência perfeita dos corpos naturais (para não

mentonar os seres espirituais), estamos, creio, tão longe de ser capaz de tal coisa, que concludo como sendo trabalho perdido buscar por ela.

Como mostrou M. Foucault n’*As palavras e as coisas*, é com a invenção do Homem, como duplo empírico-transcendental, que um saber positivo do ser humano pode emergir, uma vez que “o homem tornava-se aquilo a partir do que todo conhecimento poderia ser constituído em sua evidência imediata e não-problematizada; tornava-se, *a fortiori*, isso que autoriza pôr em questão todo conhecimento do homem” (FOUCAULT, 1966, p. 356)⁵. Com esse deslocamento, a alma, que vigorou ao menos do Medievo ao século XVIII, deixou de ser componente da subjetividade humana, dando lugar ao que chamaremos aqui de “psiquê” moderna.

Em seu *Dicionário*, percorrendo os distintos contornos que a noção de alma poderia ter, Voltaire (1764, p. 8) sintetiza-os:

Um diz que a alma do homem é parte da substância de Deus mesmo, outro que ela é parte do grande todo, um terceiro que ela está criada desde a eternidade, um quarto que ela é feita e não criada, outros asseguram que Deus as forma à medida que delas tem-se necessidade e que elas chegam no momento da copulação.⁶

A alma, pois, era uma substância, *lato sensu*, divina que, por sua transcendentalidade (*i.e.*, indivisível, imortal, eterna e/ou sacra), tornava a totalidade da natureza humana inescrutável pelo conhecimento humano. “Oh, homem! Esse Deus deu-te o entendimento para bem te conduzires e não para penetrares na essência das coisas que ele criou.” (VOLTAIRE, 1764, p. 14)⁷. Ela era muito mais um objeto do governo (*i.e.*, da condução das condutas), da ética ou da política, conquanto o pensamento iluminista fosse essencialmente anticlerical e razoavelmente materialista (cf. HELVÉTIUS, 1758). A alma, com efeito, estava confinada ao interior do corpo, porém possuía uma importante continuidade substancial com o exterior (*i.e.*, uma consubstancialidade com Deus), uma espécie de fundo metafísico, racional e, mormente, extra-humano. Ela não reconhecia a clausura da psiquê, cujo entranhamento no corpo é capaz de visibilizar a psiquê por meio de parapraxia, comportamentos e/ou testagem, mas era o sopro divino que animava o corpo de fora para dentro e que num jogo de representação ou semelhança fazia uma dobra entre humano e inumano. Por certo, a alma era passível de inferências, deduções e conjecturas, porém sempre guardando algum grau de incognoscibilidade, mantendo-se sempre inescrutável, incalculável e imprevisível, embora também imutável. “O que você chama, pois, de sua alma?”, retoricamente pergunta Voltaire (1764, p. 7), “Que ideia você tem dela? Você não pode por si mesmo, sem revelação, admitir em você outra coisa senão

um poder de sentir e pensar que lhe é desconhecido.”⁸ A alma era, paradoxalmente, algo muito presente e, ao mesmo tempo, muito distante. Era uma entidade sem a qual o ser humano até o século XVIII era impensável, mas que, no entanto, o impedia de conhecer-se plenamente e ser objeto de uma ciência positiva.

Por sua vez, a psiquê, no giro que a emergência do Homem representou para nossa modernidade, significou a possibilidade de um saber positivo da subjetividade, da identidade e da interioridade do Homem. Sobretudo, ela vai permitir um avanço dos saberes científicos sobre dimensões humanas antes intangíveis, ainda que, nesse acontecimento, se trate mais da invenção de novos territórios de veridicção do que da conquista daqueles medievos e renascentistas. Embora não seja simplesmente a materialização da alma, a psiquê vincula-se fortemente ao corpo ou a fisiologia, sendo material ou materialmente referenciável – *viz.* mente, sistema nervoso, cognição, comportamento, inconsciente ou “eu” (*self*).^a

A invenção do “sentimento de si” e a ciência médica

Na Renascença, a alma e o corpo vinculavam-se a dimensões distintas do ser humano (*i.e.*, razão e sensação, respectivamente) e só mantinham relação entre si através do jogo da semelhança. Conquanto o empirismo tivesse tornado possível uma comunicação mais direta entre essas duas dimensões, ainda havia, como visto em J. Locke, um corte que impedia que a razão constituísse um saber científico dos corpos (humanos), mantendo-se assim na esteira da “tradição acostuada a só reter dos sentidos físicos sua relação com o ‘de fora’.” (VIGARELLO, 2016, p. 20) A partir do século XVIII, entretanto, o que concernia estritamente à alma entrelaça-se com o corpo de tal forma que se estabelece entre eles uma nova continuidade, tornando possível

[...] uma nova relação entre a apreciação do orgânico e a apreciação do “eu”: não mais o corpo como invólucro, por exemplo, habitáculo ou instrumento, utensílio independente de uma alma ou de um si, mas o corpo como lugar da imanência, instância primária, aquele cujas impressões deslocadas deslocariam a própria razão dessas impressões. (VIGARELLO, 2016, p. 23-4)

^a Não escrutinaremos aqui as várias variáveis do eu dentro dos saberes psi (*viz.* eu, *ego*, *je/moi*, *das ich*, *supereu*, *id*, *self* etc.) e usaremos, doravante, o termo “eu psicológico” como forma de remeter a essa heterogeneidade conceitual que, emergindo de um mesmo plano de consistência, orbita a psiquê e, de distintos modos, opera na composição do moderno par “indivíduo-identidade”. Com esse termo, contudo, não intentamos realizar nenhuma síntese conceitual e/ou substancial que homogeneíze essa multiplicidade, tampouco buscamos indicar a existência de uma discursividade anterior, não dita, escondida acima – nos “céus da transcendência” – ou abaixo – nas profundezas das “brumas da essência” ROLNIK, 2014, 66 –, que explique e codifique tal multiplicidade, generalizando nela uma univocidade primeva da Semelhança.

O que percebe Georges Vigarello (2016) em seu estudo é o surgimento de um “sentimento de si” como percepção sensível do eu, da própria psiquê. Tal sentimento era impossível em relação à alma, posto que ela encerrava-se solitária na interioridade do ser humano, com racionalidade e moralidade, enquanto o sentimento e a sensação eram dimensões não-rationais vinculadas ao exterior.^a Com a invenção da psiquê, há uma conversão topológica do ser humano que vai permitir que os sentidos se dobrem sobre o sujeito – “não mais comunicação com as coisas, mas a comunicação consigo mesmo; não mais o ‘exterior’, mas o ‘interior’, objeto personalizado, recôndito, ‘intimista’, como se, da profundidade do corpo, nascesse uma profusão de impressões” (VIGARELLO, 2016, p. 27) – e passem a ocupar um novo e importante lugar na constituição do sujeito. Essa espessura psíquica do “dentro” – em que racionalidade e sensibilidade se mesclam, formando um sentimento de existência – é o que subsidia a formação de uma noção moderna de “identidade”, assim como as “práticas de si” contemporâneas.^b

No final do século XVIII e começo do século XIX, as ciências médicas passam por uma transformação, o olhar médico desloca-se, sua linguagem abre-se a “uma correlação perpétua e objetivamente fundada do visível e do enunciável” (FOUCAULT, 1963, p. 198)⁹. O nascimento da clínica, enquanto tecnologia, saber e espaço, pois, fundado na descrição das ciências naturais e na noção de experiência, coloca as práticas médicas “nesse nível aparentemente muito superficial, mas, em verdade, profundamente enterrado, onde a fórmula da descrição é, ao mesmo tempo, gesto de desvelamento”¹⁰, enquanto “a doença se separa da metafísica do mal à qual, por séculos, era aparentada; e ela encontra na visibilidade da morte a forma plena onde seu conteúdo aparece em termos positivos.” (FOUCAULT, 1963, p. 198)^{c11} Com o surgimento (e proliferação) dos hospitais, asilos e outras instituições similares, o “sentimento de si” desenvolve-se em meio a um processo de medicalização e normalização do corpo e da mente (FOUCAULT, 2003) e em meio à patologização da loucura, ao mesmo tempo em que essa se converte em fonte da verdade do Homem (FOUCAULT, 1972).

Nesse contexto, emerge o médico psiquiatra como um sujeito de verificação:

^a À alma concerniam, evidentemente, uma série de exercícios e cuidados para o “conhecimento de si”, contudo, como demonstram Foucault (2012; 2018) e Senellart (2006), essas práticas, ligadas ao governo pastoral, visavam sempre a salvação espiritual, sem jamais com isso constituir uma “ciência do Homem”. G. Vigarello (2016) também indica como essa tradição ascética ligava-se, através da noção de alma, à mesma impossibilidade de um “sentimento de si”.

^b Sobre esse tema cf. MARÍN-DÍAZ, 2015; ROSE, 1998.

^c Em *Nascimento da clínica*, M. Foucault (1963) analisa as transformações do olhar médico, a inserção das práticas médicas na instituição hospitalar, mas também o modo como, a partir de X. Bichat, a medicina e a doença passam a ser vistas desde um fundo da vida e do indivíduo orgânico e não desde a natureza e da ordem (clássica).

o médico conhece as doenças e os doentes, ele detém um saber científico que é do mesmo tipo que aquele do químico ou do biólogo: eis o que lhe subsidia agora a intervir e decidir. O poder que o manicômio dá ao psiquiatra deverá, pois, se justificar [...] produzindo fenômenos integráveis à ciência médica. [...] O poder do médico lhe permite produzir doravante a realidade de uma doença mental à qual é próprio reproduzir fenômenos inteiramente acessíveis ao conhecimento. (FOUCAULT, 2003, p. 346)¹²

Enquanto sujeito de veridicção, o médico não produz apenas efeitos de verdade, mas também efeitos de poder, de condução da conduta, e, no entrecruzamento disto, de produção de uma nova realidade psíquica, à qual precisa submeter-se ao funcionamento (epistemológico) das ciências modernas – as ciências médicas, pois, têm uma importância nas ciências humanas “que não é apenas metodológica, mas ontológica, na medida em que ela concerne ao ser do homem como objeto de saber positivo.” (FOUCAULT, 1963, p. 199) Dá-se, então, como analisou M. Foucault (2003), a passagem da verdade-prova (*vérité-épreuve*) à verdade-demonstração (*vérité-démonstration*), que variam tanto quanto à relação com o tempo, quanto ao sujeito. Na primeira, há um *kairós* (*καίρως*), um tempo justo e adequado para aceder à verdade; bem como se acede à ela por meio de uma qualificação moral ou ascética do sujeito “que deve se preparar”, então, “para a prova da verdade, não tanto pelo acúmulo de certo número de conhecimentos, mas pelo fato de que ele passou pelo ritual requerido” (FOUCAULT, 2003, p. 240-1)¹³. Na segunda, aquela da ciência moderna, a verdade não é mais crida pela prova, mas descoberta e *demonstrada* pelo experimento, de modo que possa ser repetida indefinidamente, independente da temporalidade e da qualificação moral do sujeito (FOUCAULT, 2003). A universalidade abstrata e laboratorial da ciência, então, sustém sua verdade em um sujeito preparado para repetir o experimento, capaz de seguir certa ritualística, porém tal ritualista é esvaziada de uma exterioridade simbólica, crendo-se estritamente procedimental, do mesmo modo que o sujeito é esvaziado de singularidade, tornando-se, e devendo tornar-se, um anônimo capaz de seguir minuciosamente a disciplinaridade do experimento. Essa disciplinaridade anônima, vale notarmos, atravessa não só as ciências, mas apresenta-se como uma linha de força constituinte da sociedade europeia do século XIX como um todo (FOUCAULT, 1975).

A verdade demonstrável, ou como demonstração, é visível tanto no corpo individual (*e.g.*, medicina clínica e frenologia), como no corpo social (*e.g.*, medicina de populações e ecologia). A psiquiatria, a psicanálise e a psicologia voltam-se também ao demonstrável, seja de forma mais ou menos explícita, seja de forma mais ou menos interpretativa, indo do comportamento ao inconsciente, passando pela cognição, arco reflexo e o sistema nervoso.

Nesse ínterim, a interioridade torna-se uma questão de “saúde mental” – uma curiosa interseção entre corpo e mente. A loucura, por exemplo, arrancada de sua racionalidade própria, é encerrada em um contexto patológico, sendo concebida como doença mental e tratada a partir de um extenso rol de “transtornos de personalidade” (ou “transtornos mentais”), cuja causalidade sempre remete a uma interioridade mais ou menos material. Nesse sentido, desenvolve-se, ainda no século XIX, toda uma ciência experimental da interioridade e da sensibilidade alocada em uma variedade de *topoi* fisiológicos, através da qual, inclusive, a doença mental vai expressar: os “prelúdios sensoriais” de Philippe Pinel, as “aberrações sensoriais” de Pierre-Jean-Georges Cabanis, a “inflamação gástrica” de François Joseph Broussais, os distúrbios na “consciência orgânica” de Scipion Pinel. Em suma, a psiquê é remetida forçosamente ao corpo e a doença mental, por sua vez, pressupõe sempre uma raiz física ou fisiológica, como asseveram Étienne Esquirol e Ph. Pinel (VIGARELLO, 2016). Essa psicologização do ser humano, que não deixa de subentender certa “laicização da alma”, vai, por conseguinte, torná-lo objeto de ciência (ou de saberes) que inquerem sobre sua mais recôndita e recém-inventada “interioridade”.

A semiótica dessa empreitada fisiológica da psiquê inaugura-se, em fins do século XVIII, no tratado *Sinopse de nosologia metódica* (*Synopsis nosologiae methodicae*), de William Cullen (1772), no qual as doenças psíquicas aparecem descoladas da “alma” e atreladas ao corpo na forma de “doenças dos nervos” (*neuroses*).^a Contudo, a fisiologia perde relativa força na passagem do século XIX ao século XX, sem com isso retornar-se à transcendentalidade da alma:

a consciência não pode mais ser vislumbrada sem a presença do corpo, da mesma forma que com essa presença “entramos decididamente no mundo da consciência”. Presença “física” indispensável, dito em outras palavras, porque ela enraíza e situa. Ela focaliza um lugar. Mas é presença que pode permanecer psíquica ou imaginária. Ela participa do tecido mental que constitui uma pessoa. Ela constitui fundamentalmente seu “espaço interior”. (VIGARELLO, 2016, p. 214)

O “corpo” permanece inserido no âmbito da materialidade objetivável da psiquê, porém as raízes fisiológicas das ciências da mente dão lugar a um jogo mais complexo entre a psiquê e o corpo. O território psicológico, pois, ganha autonomia e não é mais simplesmente uma extensão do fisiológico:

^a Christian Dunker (2021) faz, em sua genealogia biográfica da depressão, uma breve análise dos aspectos da melancolia, cunhada por W. Cullen, como um dos tipos de neurose e como sua patologização associa-se à depressão contemporânea.

[...] autonomização de um espaço interior diferentemente expresso, o do psicológico, essa construção cultural que, fora de toda a consideração moral, dará vida a mecanismos íntimos como os da afetividade, das disposições individuais, imagens mentais: a consciência tornada instância psíquica e, por essa razão, integrando o corpo como “representação”. (VIGARELLO, 2016, p. 214)

Trata-se, pois, de um rearranjo nos esforços científicos de objetificação da subjetividade, da interioridade do Homem, no qual o corpo liga-se à psiquê sem absorvê-la ou coordená-la. Ademais, ela mantém sua distinção da alma, não excluindo ou menoscabando as sensações e os sentimentos, ao contrário, ela os abarca sem subjugar-los à razão. Tal aspecto da psiquê ficará extremamente evidente com a psicanálise e a invenção do “inconsciente”. Em suma, se ao longo do século XIX, vê-se o “sentimento de si” somatizar-se, no século XX, ele cristalizar-se-á sobre si mesmo, constituindo o “psíquico”. Nesse território psi, a identidade converte-se em personalidade, interiorizando-se e particularizando-se no sujeito, enquanto o sentimento e o pensamento, cada vez menos distinguíveis e separáveis um do outro, tornam-se e veridizíveis pelas práticas dos “saberes psi” (viz. psicologia, psicanálise, psiquiatria, frenologia, neurologia e outros saberes em torno da psiquê).

De todo modo, já no começo do século XIX, o si (ou o “eu psicológico”) é posto como um elemento fundante das ciências da psiquê e da psicologização do Homem. Em um artigo sobre doença mental, E. Esquirol (1814, p. 4, grifos do autor) afirma:

É ao *eu* que se referem todas as sensações, todas as ideias, todas as afecções do homem enquanto ele desfruta de sua razão. É o *eu* que reencontramos ainda no meio do mais violento delírio, como o objetivo essencial e o fim derradeiro da desordem de nossas ideias. Não é pela honra de outrem que um indivíduo delirante estremece, é pela sua; não é o suplício de um vizinho que ele teme, é o seu próprio; não é pela riqueza de seus próximos que ele lamenta, é pela sua: é ele quem é deus, rei, repleto de bens e jamais seus amigos.¹⁴

O “eu psicológico” é tanto o centro dos fenômenos psíquicos do sujeito normal, quanto o *locus* de manifestação das patologias da psiquê. Ele é essa interioridade, o efeito de uma psicologização do Homem, tanto normal quanto doente, tanto racional como desarrazoado; e é esse “eu psicológico” que, em última análise, o “sentimento de si” ajuda a constituir.

A psicologização do ser humano ou a objetivação da subjetividade

Esse “sentimento de si” é um componente de um dispositivo mais amplo, no qual a racionalidade humana, agora liberada do infinito anímico divino, circunscreve o mundo inteiro em sua finitude e através do qual o Homem pode conhecer o fundo de seus abismos – as ciências

do Homem desdobram-se também no sentido de um saber positivo de sua “interioridade”, de uma “ciência do psíquico”. No século XIX, essa ciência – entre psiquiatria e psicanálise – encontra na loucura e no louco a fonte dessa verdade do Homem. A partir do estudo de *História da loucura na idade clássica* (FOUCAULT, 1972), sintetizamos esse quadrilátero oitocentista entre loucura, Homem, ciência e verdade nestes quatro pontos: (1) a loucura desvela uma verdade elementar do Homem, ela é uma espécie de infância cronológica, social, psicológica e orgânica, ao mesmo tempo em que é uma verdade terminal, conquanto o louco seja capaz de mostrar os limites de até onde o ser humano pode chegar ao afastar-se de sua natureza primitiva, a qual desconhece a loucura; (2) na loucura triunfa o orgânico (ou fisiológico), a única coisa passível de converter-se em verdade objetiva e científica do Homem, distinguindo-se, no entanto, das doenças do corpo, na medida em que faz surgir um mundo interior, cuja profundidade dá sentido à liberdade humana, na qual se guardam as íntimas riquezas do Homem; (3) a inocência do louco é garantida pela intensidade e força do conteúdo psicológico que o governa em sua desrazão (*i.e.*, tanto enquanto incapacidade de ação refletida, quanto como falta de motivação ou porquê); (4) é a partir da verdade e da loucura que o louco porta que sua cura é possível, posto que a loucura não é a perda (total) de razão, mas, fundamentalmente, a contradição da razão que ainda existe no louco – nas profundezas da loucura não há só uma verdade a ser extorquida, mas há um ponto sólido de razão a partir do qual as práticas psi podem promover a cura –, contudo, essa cura reside na razão do outro e não na do próprio louco: “O homem não dirá, pois, o verdadeiro de sua verdade senão na cura que o levará de sua verdade alienada à verdade do homem” (FOUCAULT, 1972, p. 643)¹⁵

Frisamos, pois, que, se a fonte da verdade do Homem localiza-se na loucura, essa loucura não é senão “doença mental” – uma loucura circunscrita à veridicção médico-psiquiátrica (*i.e.*, uma loucura psicologizada). Dessarte, a veridicção do Homem tem de passar, doravante, ela também pela psicologização, pelas práticas (discursivas e não-discursiva) psi. Há, pois, um duplo esforço das ciências psi: por um lado, extorquir uma verdade da loucura e uma confissão do louco, por meio da qual advém sua cura, e, por outro, produzir uma psicologização da alma, convertendo à em psiquê, e do ser humano, como parte de sua “transformação” em Homem. O que está em jogo nesse esforço dúplice é a objetivação da subjetividade, mormente no que concerna à psiquê. Nesse entrelaçamento entre psíquico e ciência:

Seu “território” amplia-se indefinidamente, transformando cada sensação “interna” em “objeto” passivo de recenseamento. Terreno experimental também, segundo o contexto erudito do final do século, transpondo em traços gráficos as mais ínfimas

reações, projetando o orgânico em curvas e tabelas, transformando o “de dentro” num espaço quase visualizável. (VIGARELLO, 2016, p. 222)

Em sua vontade de saber, as ciências psi desenvolvem ferramentas e uma linguagem relativamente próprias para tornar visível e dizível a psiquê, convertendo-a tanto em objeto científico, quanto político. A interioridade torna-se objeto de poder dentro de um “discurso cientificamente aceitável” (FOUCAULT, 2003, p. 346)¹⁶. Desenvolve-se uma gama de técnicas de inscrição no pensável, de procedimentos para observação, para composição de grafos, figuras, tabelas, diagramas e notações de vários tipos, fazendo inclusive com que a cientificidade dos saberes da psiquê nasçam ou ao menos desenvolvam-se em uma constituição circular com a matemática (ROSE, 1998).^a Essa linguagem psicológica, todavia, não apenas age sobre a interioridade, mas constitui uma “maquiaria intelectual” que “torna a realidade pensável de maneiras particulares ao ordená-la, classificá-la, segmentá-la, estabelecendo relações entre elementos, permitindo-a tornar-se propícia ao pensamento.” (ROSE, 1998, p. 54)¹⁷ O real como um todo é potencialmente *psicologizável*, como, por exemplo, mostram as análises de Byung-Chul Han (2018), sobre o psíquico como elemento das técnicas de poder; de Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior e Christian Dunker (2021), sobre a gestão do sofrimento no neoliberalismo, ou do premiado economista Richard Thaler (2016), sobre uma “economia comportamental”.

Esses saberes em torno da psiquê não são apenas práticas discursivas de uma interioridade; eles permitem constituir uma subjetividade objetivável; nas palavras de Nikolas Rose (1998, p. 65): “o sujeito calculável, equipado com características relativamente estáveis, definíveis, quantificáveis, lineares; com uma distribuição normal de suas características – os domínios da inteligência, personalidade, aptidão, entre outros.”¹⁸ É importante notar-se, então, que a constituição desse sujeito psíquico e desses saberes da psiquê vai de mãos dadas com a emergência e o desenvolvimento do “dispositivo disciplinar” e de seus procedimentos de “individualização”.

Todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico-” têm seu lugar nessa viragem histórica dos procedimentos de individualização. O momento onde se passou de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, onde o normal toma o lugar do ancestral e a medida, o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável por aquela do homem calculável, esse momento onde as ciências do homem tornam-se possíveis é

^a A importância de componentes das ciências psi, especialmente as noções de “comportamento” e “cognição”, para que uma contemporânea “matematização” de certos aspectos das relações humanas, aqui em especial a amizade, serão exploradas adiante no capítulo 3.

aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia de poder e outra anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 1975, p. 226-7)¹⁹

De grandes nomes próprios e pessoas ilustres, os documentos passam a registrar todos e qualquer um – a começar pelos “homens infames” (FOUCAULT, 2001) –, passando-se a documentar e esquadrihar não mais a individualidade singular e memorável do herói ou da realeza, mas aquela trivial e calculável do sujeito comum. Por um lado, esse processo implica uma “vulgarização” humana, de mesma natureza que aquela que apontamos em C.-A. Helvétius (1758), a partir da qual vão importar ao governo dos sujeitos as relações mais ínfimas e banais, as quais também se tornam objeto de veridicção (científica). Por outro lado, a individualidade converte-se não só em objeto de verdade, mas é veridizível em uma cientificidade calculável, previsível e manipulável, tornar-se sujeito e objeto de “mecanismos científico-disciplinares” – “a individualidade terá por destino tomar sempre forma na objetividade que a manifesta e a esconde, que a nega e a funda: ‘aqui, mais uma vez, o subjetivo e o objetivo intercambiam suas formas.’” (FOUCAULT, 1963, p. 201)

Tais mecanismos vão produzir não só um sujeito/objeto de governo individual, mas, como aponta M. Foucault (1975, p. 223), também de governo populacional:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlativas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos” como o fazem os naturalistas acerca dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o olhar de um saber permanente; e, por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a mensuração de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimação de desvios dos indivíduos uns em relação aos outros, sua repartição em uma “população”.²⁰

Esses dois aspectos (*i.e.*, individual e populacional) compõem o sujeito de governo moderno e a veridicção desse sujeito (ou desses sujeitos) é um elemento crucial para a compreensão do funcionamento dos dispositivos e as condições de verdade sobre as quais operam.^a Uma das condições fundantes desse sujeito é, pois, o “eu psicológico”:

a condição de possibilidade para cada versão do sujeito contemporâneo é o nascimento da pessoa como um eu psicológico, a abertura do espaço de objetividade alocado em uma ordem “moral” interna, entre fisiologia e conduta, uma zona interior com suas próprias leis e processos que é um domínio possível para um conhecimento positivo e uma técnica racional. (ROSE, 1998, p. 65)

^a Se em Vigiar e Punir, M. Foucault (1975) aprofunda o estudo do dispositivo disciplinar e o governo individual, quase que apenas indicando esse outro aspecto “populacional”, em seus cursos do Collège de France de 1976 a 1980 (FOUCAULT, 1997; 2004a; 2004b; 2012), ele escrutina o funcionamento do dispositivo biopolítico e o governo da população, sobretudo em relação com o liberalismo e neoliberalismo.

O conhecimento positivo do sujeito moderno dá-se, portanto, através de uma ciência da psiquê capaz de conhecer e sistematizar os meandros do indivíduo, entre os territórios da biologia, fisiologia e ética. Para a verificação científica da psiquê (*i.e.*, para uma objetivação da subjetividade), várias noções são inventadas, porém duas delas nos parecem constituir as principais linhas de força de tal processo, sobretudo no que diz respeito à *psicologização da amizade*, a saber: “comportamento” e “cognição”.

Comportamento

Os saberes psi mantêm, em sua composição, uma relação com as ciências naturais, ora tendo-a como ponto de partida, ora tomando-a como referência para seus meios e/ou fins. Um dos principais exemplos são os trabalhos de representantes do “comportamentalismo” (ou “behaviorismo”), como Ivan Pavlov, John B. Watson e Burrhus F. Skinner, já que “a psicologia, como o comportamentalista a vê, é um ramo puramente experimental e objetivo das ciências naturais.” (WATSON, 1913, p. 158)²¹ Nesse sentido, a partir de 1920, valendo-se de ferramentas técnicas, metodológicas e conceituais das ciências naturais, o “comportamento observável” é convocado a explicar os fenômenos da psiquê. De diferentes formas, o comportamentalismo, pois, propõe uma alteração no enfoque da topologia da psiquê, não apenas questionando a fiabilidade das de suas “experiências privadas” (*e.g.*, o sentimento de si), mas propondo “que tal dado era redundante”²², enquanto o “comportamento público poderia ser explicado através da identificação do estímulo que o desencadeou.” (HARRÉ, 2006, p. 7)²³

A tensão entre “experiência privada” e “comportamento público” vincula-se a um tema fundante do comportamentismo, qual seja: a cientificidade da psicologia. Essa busca por calcar a psicologia sobre dados mensuráveis leva B. F. Skinner (1976) a afirmá-la como a “ciência do comportamento”. Essa ciência, então, afasta-se do funcionamento da interioridade psíquica propriamente dita, visto que ela seria inobservável – “O mundo, para alguém da pele, é privado” (SKINNER, 1976, p. 79) – e assim, não podendo ser objeto de um conhecimento científico e para dar maior destaque à visibilidade do comportamento: “O sistema nervoso conceptual [*sic*] cedeu lugar a outras disciplinas – teoria da informação, cibernética, análise de sistemas, modelos matemáticos e psicologia cognitiva” (SKINNER, 1976, p. 80) –, sem que a causalidade tenha com isso sido plenamente determinada, sendo ela apenas deslocada para algo mais aquém.

Todavia, o comportamento não é apenas a corporeidade da psiquê, como se aos comportamentalistas coubesse a retomada do trabalho dos fisiologistas dos séculos anteriores;

ele tampouco é o gesto como signo da alma, do qual se ocupava a civilidade renascentista. O comportamento abarca um conjunto de signos corporais observáveis como respostas a um determinado estímulo (ou uma dada situação) e, portanto, mensuráveis. Apoiando-se nessa observabilidade do comportamento, a abordagem comportamentalista, então, vai promover experimentos científicos com humanos, mas também e primeiramente com outros animais. Com isso, a psicologia aproxima-se não só das ciências médicas, como nos séculos anteriores, mas, como já afirmamos, das ciências biológicas ou naturais (*e.g.*, o famigerado experimento com cães, de I. Pavlov, ou com ratos e pombos, de B. F. Skinner). O comportamento prolonga uma continuidade ontoepistemológica entre os demais animais e o ser humano, de modo que a psicologia pode tomá-los, todos, como objetos de estudo enquanto organismos e “o organismo como um sistema de comportamento” (SKINNER, 1976, p. 83). Isso reduz a psiquê a uma relação de causa-efeito, com o que se produz um controle (*i.e.*, cálculo e previsibilidade) do organismo, e assim a encerra na veridicção científica moderna (*i.e.*, verdade-demonstração). Esse controle, por conseguinte, permite uma ação de condicionamento do comportamento, modificando ora sua relação com o estímulo (*e.g.*, “condicionamento respondente), ora com a resposta (*e.g.*, “condicionamento operante”), tendo mesmo fortes reverberações no território da educação, especialmente a estadunidense (HIVON; MARTIN, 1981; SKINNER, 1968).

O comportamentalismo vai apoiar sua veridicção da psiquê na possibilidade de instituir, através desses experimentos, padrões de estímulo-resposta, mais ou menos extrapoláveis de um organismo a outro. E, muito embora o comportamento represente certa “exterioridade” e seja um efeito e não a causa, os comportamentalistas reiteram o valor de seu modo de pesquisa e a falsa solução que um “determinador interno” possa prover, já que esse último também acaba por quedar como efeito de uma causalidade sempre oculta: “Ainda quando útil, um determinador interno, observado ou hipotético, não constitui explicação de comportamento até que ele próprio haja sido explicado e a fascinação exercida pela vida interior sofreu a curiosidade acerca de passos posteriores a serem dados.” (SKINNER, 1976, p. 83)

O movimento de retorno ao “fora” que fazem os comportamentalistas não ocorre apenas em direção à exterioridade do sujeito, mas busca pensar a psiquê para além da pele, dando atenção ao “ambiente” e seus efeitos sobre o comportamento. Não estranha, portanto, a aproximação entre essa vertente da psicologia e as análises estatísticas, sobretudo quando aplicada no intuito de compreender comportamentos populacionais (HARRÉ, 2006).^a Com

^a Mais adiante, inclusive, exploraremos as correlações entre o comportamento, a computação do Homem e o governo das populações no (neo)liberalismo e seus subsequentes efeitos sobre a veridicção da amizade. Cf. capítulos 4 e 5.

isso, a ciência da psiquê restringe-se à análise direta e estrita do comportamento e sua correlação com as mudanças ambientais ao mesmo tempo que torna-se bastante “operativa” dentro de um esquema laboratorial, porém relativamente frágil às críticas de uma complexidade e densidade humana que escapam a tais formas de mensuração e sistematização (HARRÉ, 2006). Contudo, não obstante o fato de que o escrutínio da interioridade será mantido ou retomado por outras correntes dos saberes psi e que elas buscarão negar, superar ou aprimorar o comportamentalismo, com maior ou menor grau de cientificidade (*e.g.*, a esquizoanálise ou a neurociência), o aparato lexical e teórico criados por B. F. Skinner reverberará nelas. A inserção da noção de “comportamento” na veridicção da psiquê torna-se, pois, *um ponto sem retorno*. Assim, mesmo que, até certo ponto, se tenha abandonado o projeto skinneriano da psicologia como puramente uma “ciência do comportamento” e que a crítica comportamentalista à liberdade e à interioridade da psiquê tenha sido sobrepujada, a noção de comportamento passou a atravessar praticamente qualquer prática discursiva sobre o território psíquico.^a A noção de comportamento, inclusive, como exploraremos em seções futuras, figura como peça-chave para a compreensão do Homem e das relações humanas em outros territórios (*viz.* computação, capitalização e amizade) e, muito embora haja uma tensão entre comportamentalismo e cognitivismo (ou entre aquele e as áreas da computação e da informática), as noções de comportamento e cognição não são necessariamente conflitantes quando se as utilizada fora dessas escolas. Essa conjugação do cognitivo e do comportamental, não só possível, como necessária, fica visível na inserção do Homem na computação e no território da informação, onde, ao contrário, essas duas noções ocupam lugar de destaque na veridicção. Exemplo disso pode ser visto no trabalho de Lev Semyonovich Vygotsky e Alexander Romanovich Luria (1993), representantes da psicologia do desenvolvimento, que analisam justamente o comportamento em primatas (humanos e chimpanzés) considerando-o elemento relevante à compreensão da evolução psicológica do Homem como agente semiótico (*i.e.*, capaz de atividades que produzam signos e ferramentas culturalmente relevantes, usados para manipulação e mediação do ambiente e comunicação com os demais). Dessarte, a singularidade do Homem em relação aos demais animais passa por “*três linhas principais* no desenvolvimento do comportamento – evolucionária, histórica e ontogenética – [...] e deve ser

^a Quando falamos aqui do abandono do projeto skinneriano de uma ciência do comportamento, não indicamos com isso a impossibilidade de uma ciência tal, senão que essa ciência já não pode recobrir todo o estudo da psiquê sem incorporar as questões postas pelo território da cognição. Tampouco essa afirmação aponta o enfeitamento da obra skinneriana ou a obsolescência das reflexões da psicologia comportamentalista, ao contrário o comportamento tornou-se um conceito inescapável na veridicção do Homem, contudo tal conceito já não pode mais sustentar-se por si mesmo, quedando sempre atrelado, em maior ou menor grau, ao cognitivo e às noções que o orbitam (*e.g.*, habilidade e competência).

entendida e explicada cientificamente apenas pela análise dos três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano” (VYGOTSKY; LURIA, 1993, p. 36, grifo dos autores)²⁴. Mesmo cognitivistas, como Jerome Bruner, vão rejeitar o comportamentalismo inaugurando assim “um retorno à abordagem cognitivista do comportamento humano.” (HARRÉ, 2006, p. 57)²⁵

Cognição

Simultaneamente à noção de comportamento, que ganha força nos Estados Unidos, os saberes psi desenvolvem e exploraram, no Reino Unido e noutras partes da Europa, a noção de cognição e outros termos que a orbitam (*viz.* habilidades, competências, *soft e hard skills*). Para a psicologia do desenvolvimento, por exemplo, as habilidades cognitivas e práticas ligam-se à aquisição de uma personalidade e de um caráter estáveis na vida adulta. Essa personalidade pode desenvolver-se como uma evolução individual de habilidades cognitivas ao longo de uma sequência, universal e predeterminada, de estágios, como em Jean Piaget (1910), como também pode se dar através da aquisição de habilidades práticas e linguísticas, apropriadas do ambiente humano local, como em L. S. Vygotsky (1997). De todo modo, a “concepção de ‘habilidade’ [*skill*] gradualmente tomou conta e eclipsou a escola de ‘respostas condicionadas’” (HARRÉ, 2006, p. 26), dando ainda mais força e espaço à cognição, sem que com isso o comportamento fosse excluído dos saberes psi. Seja no estudo dos distintos desenvolvimentos de habilidades (*i.e.*, “funções cognitivas”), em L. S. Vygotsky (1997) e J. Piaget (1910), seja noutras abordagens, como na suposição de um reino de atividade mental inconsciente, em Sigmund Freud (1982), o comportamento permanece objeto último ou central dos saberes psi; a compreensão dessa noção figura, direta ou indiretamente, no escopo daquilo que a ciência da psiquê doravante busca compreender.

Entrementes, a psicologia cognitiva, durante o século XX, concentra seus esforços

no estudo dos processos mentais do pensamento, incluindo o raciocínio, a decisão, o planejamento, o cálculo e a lembrança, independentemente de seu provável embasamento no cérebro [...]. Por volta da segunda metade do século, o papel da cognição nas emoções, na percepção e na ação social começou a ganhar atenção. (HARRÉ, 2006, p. 45)²⁶

Eis uma importante virada no enfoque dos estudos da cognição que permitem que outras dimensões humanas passem a ser objeto de análise científica (*e.g.*, a amizade), mas também que haja a computação da amizade e a capitalização do Homem, como exploraremos mais

adiante. De todo modo, desde seu nascedouro a cognição está atrelada ao “fazer”, sobretudo na forma de habilidades para a administração de tarefas (*tasks*): “A psicologia cognitiva é baseada no princípio de que os seres humanos adquirem corpos de conhecimento, os quais são implementados para administrar várias tarefas” (HARRÉ, 2006, p. 45)²⁷. Esse corpo cognitivo diz respeito tanto à aquisição de conhecimentos factuais (*i.e.*, o que algo é), como também, e sobretudo, de conhecimentos processuais (*i.e.*, como se faz algo).

Ainda na primeira metade do século XX, o psicólogo britânico Frederic Bartlett (1927) realiza, nesse sentido, pesquisas pioneiras sobre a atividade mental, especialmente voltadas à compreensão do funcionamento da lembrança (*i.e.*, a manutenção de um corpo de conhecimento e sua alteração ao longo do tempo). Com as pesquisas do cognitivista britânico, junto com o trabalho de Jerome Bruner na Harvard University, as “hipóteses sobre ‘esquemas’ e ‘mecanismos cognitivos’ inobserváveis, entre outros, à sério” (HARRÉ, 2006, p. 46)²⁸, posto que o cognitivismo se ocupa com a recuperação da cientificidade metodológica da psicologia. Esse esforço, ademais, gera um aprimoramento de técnicas e tecnologias que permitem a observação indireta da cognição, apropriando-se, com efeito, de elementos das ciências naturais, como bem observa R. Harré (2006): “As ciências naturais aprenderam a lidar com o problema [que a observação indireta] levanta fazendo uso de técnicas de construção de modelos”²⁹. Os modelos computacionais, pois, convertem-se na representação da cognição, bem como do comportamento psíquico, nessa espécie de observação do inobservável.

Na mesma época, os trabalhos de biopsicólogos, como Alexander Luria, Wilder Penfield e Karl Pribram, por sua vez, também abrem “possibilidades para avanços na neuropsicologia sugeridos por modelos computacionais que ainda não foram totalmente explorados.” (HARRÉ, 2006, p. 47)³⁰ Tais possibilidades culminam nos estudos e aplicações da psicologia computacionalista, na qual

Modelos científicos são, amiúde, utilizados para representar mecanismos e processos que são, no momento, inobserváveis. Tentar estender nosso poder de observação para testar a verossimilitude ou as qualidades verossímeis de nossos modelos é um dos caminhos mais importantes e frutíferos que as ciências naturais têm desenvolvido. (HARRÉ, 2006, p. 79)³¹

Uma vez mais, fica reiterada a importância das ciências naturais para os saberes psi, sejam eles enfocados no comportamento, na cognição ou noutro aspecto. Outrossim, fica visível que o avanço tecnológico tende a corroborar com o uso da cognição e da modelagem como parte da veridicção da psiquê, vinculando cognição, comportamento e computação. O desenvolvimento de máquinas de computação (*i.e.*, computadores – *hardwares* – e programas

– *softwares*) capazes de processar modelos cada vez mais complexos, com maior quantidade de dados e variáveis desemboca na possibilidade de análises com escopo mais amplo e sobre aspectos humanos até então inexploráveis. Isso, por sua vez, acentua cada vez mais o vínculo entre a psicologização e a computação do Homem (HARRÉ, 2006). Essa aproximação entre o humano e a máquina (computacional) é não só mais intensa do que aquela dos séculos XVIII e XIX, como também de uma natureza evidentemente distinta. O Homem pensado e educado como uma máquina disciplinar (FOUCAULT, 1975) possuía um aspecto metafórico em sua relação com a máquina, assim como aquela da cidade e do corpo nesse período (SENNETT, 1996). No século seguinte, especialmente no pós-guerra, o Homem e o computador são associados um ao outro em um grau tal que a modelagem computacional ultrapassa a condição de “representação” da psiquê humana, sendo posta como capaz de emular a psiquê. Isso permite a certas pesquisas da psiquê utilizar a modelagem computacional, funções e algoritmos para replicar o comportamento e a cognição humana, possibilitando outros tipos de experimentos cognitivos, tanto quantitativa como qualitativamente.

A validade desse uso da computação não é um consenso dentro da psicologia, nem sua capacidade de emulação é ratificada por todas as linhas dentro da escola computacionalista, contudo a veridicção da psiquê abre-se inegavelmente à computação. Ou, dito de outro modo, a psiquê torna-se pensável desde elementos da computação e o uso de computadores generaliza-se não apenas pelos mais variados tipos de pesquisa sobre a psiquê, mas também pela utilização quase inevitável de ferramentas teórico-metodológicas oriundos desse território.^a

Emoções

Outro componente relevante nessa topografia da psiquê é a “emoção”. Especialmente pensada a partir da cognição e das *soft skills* na segunda metade do século XX, ela já estava, no entanto, presente nos estudos da psiquê do século XIX. O vocabulário das emoções de então estavam associados aos estudos patológicos, fortemente influenciados pela biologia e pela fisiologia. Charles Darwin (2009), em um estudo de 1872 chamado *A expressão das emoções no homem e nos animais*, por exemplo, estabelece um contínuo comportamental entre a demonstração emocional em humanos e outros animais. Cerca de trinta anos antes, seria publicado postumamente *Da irritação e da loucura*, livro no qual François-Joseph-Victor Broussais (1839a; 1839b) analisou, a partir da fisiologia, as relações entre aspectos físicos e

^a Exploraremos essas ferramentas teórico-metodológicas, bem como sua apropriação e aplicação em práticas dos saberes psi, da economia, do governamentalidade e nas relações de amizade em seções ulteriores.

morais, dentre os quais encontramos vários elementos concernentes à psiquê e algumas seções dedicadas à análise das emoções (*e.g.*, como as emoções da sensibilidade tornam-se o motor de todos os atos ou como as percepções intelectuais se associam às emoções instintivas e aquilo que constitui as paixões). Essa análise das emoções desde um materialismo biofisiológico não desaparece no século XX, mas ganha outros contornos. Exemplo notório disso são os trabalhos de Hans J. Eysenck (1952), nos quais ele verifica que há uma associação de “emoções típicas” à excitação do sistema nervoso simpático.

Outro lugar significativo ocupado pela emoção no século XIX foi no higienismo. Como analisa N. Rose (1998, p. 72): “A linguagem da higiene mental retraduziu fenômenos de crimes até acidentes industriais como sintomas de distúrbios mentais tendo sua origem em problemas menores da infância, surgidos de distúrbios na economia emocional da família.”³² No higienismo uma das fontes de crimes e transtornos mentais era justamente os problemas emocionais familiares – hereditários e/ou produzidos pela má estrutura familiar. As emoções já estavam associadas ao governo dos sujeitos por meio da psiquê, contudo, ainda estavam longe da funcionalidade que o neoliberalismo dará a elas em sua “psicopolítica” (HAN, 2018). A moralidade médica do higienismo era de outra natureza que a “psicopolítica” contemporânea, dando assim às emoções uma natureza muito biológica ou fisiológica (FOUCAULT, 2003), enquanto no século XXI as emoções terão uma natureza vinculada mais à informação, comunicação e as práticas de consumo (HAN, 2018).

Em uma conferência no Instituto Pedagógico Superior de Leningrado, em 1932, analisando o “estado atual da doutrina das emoções em psicologia”, L. S. Vygotsky (1998, p. 79) reconhece a forte herança da biologia e das ciências naturais no abandono da “antiga psicologia espiritualista”. Contudo, comportamentalismo, em seu “brusco contraste” com essa “antiga psicologia”, constitui um marco na irreversível ruptura com a alma, onde a emergência da psiquê, em sua positividade científica, torna-se imprescindível na constituição do ser humano. Desse modo, ainda que, em comparação ao comportamentalismo, as demais correntes de estudo da psiquê façam um uso mais relativizado do comportamento e do positivismo científico, a alma, em sua imaterialidade divina, já pouco ou nenhum lugar tem na verificação das emoções. O autor russo identifica as duas principais linhas no estudo das emoções da época como sendo as pesquisas anatômicas e fisiológicas, nas quais a emoção é associada ao mecanismo cerebral, e as pesquisas psicológicas, nas quais as emoções são trazidas ao primeiro plano da psiquê humana. Apesar de suas divergências teórico-metodológicas, “estas duas linhas se encontram na psicopatologia” (VYGOTSKY, 1998, p. 103), onde fica visível uma

associação do aparato cerebral, ou fisiológico como um todo, às emoções, sem reduzi-las, no entanto, à visibilidade do corpo ou ao puro (bom) funcionamento orgânico do indivíduo.

Particularmente na segunda metade do século XX, a emoção é simultaneamente retirada dessa centralidade patológica e deslocada para territórios cognitivos. O “corpo cognitivo”, então, não diz respeito apenas às habilidades voltadas à resolução de problemas e ao cumprimento de tarefas técnicas e ou intelectuais. Ao cognitivo estão articuladas as emoções. Quais situações produzem uma dada emoção? Como o corpo cognitivo está aí articulado? Como ele permite lidar com determinada emoção (*i.e.*, a *soft skill* necessária ou desenvolvida)? Nesse novo cenário, o estudo da emoção está desvinculado de sua análise *per se*, como pensada na filosofia ou teologia clássicas, sobretudo a emoção se mostra como “experiência emocional” ou “estado emocional”, apreensíveis desde aspectos objetiváveis em experimentos e testes. As *softs skills* têm um grande valor, entre outros motivos extrínsecos aos saberes psi, justamente por permitirem a tradução em dados, a mensuração, a replicação de experimentos e, por fim, uma universalização do saber produzido.

Essa apreensão das emoções vai, por conseguinte, ter efeitos e usos externos, mormente políticos, como “regular a formação infantil (*child rearing*) para maximizar a saúde emocional e a habilidade intelectual” (ROSE, 1998, p. 160)³³. Esse exemplo é índice das correlações entre as mudanças no interior das ciências da psiquê e das práticas de governo. No dispositivo disciplinar, que teve sua emergência no século XVIII e expansão ao longo do século XIX, havia uma busca por controle e até supressão das emoções (e sentimentos) intencionando uma maior eficiência produtiva dos corpos. Foi essa mesma racionalidade mecânica da disciplina que dirigiu pela primeira vez sua atenção às emoções, partindo do espectro das patologias e da normalidade (FOUCAULT, 1999; 2003). Ainda que a biopolítica como prática de Estado tenha já aparecido em fins do século XVIII, é no pós-guerra que, associando-se ao neoliberalismo, ela dá a emoção outro lugar nas práticas de governo. O neoliberalismo, então, apropria-se e estimula os estudos da psiquê que vão permitir uma gestão do emocional paulatinamente mais apurada, convertendo assim as emoções em mercadoria, em meio de produção e em uma espécie de de capital (HAN, 2018; SAFATLE, 2020; 2021).

Sexualidade

A emergência da sexualidade tem uma relação etimológica com o século XIX: “O emprego do termo ‘sexualidade’ remonta, na língua francesa, ao começo dos anos 1840. Seu emprego em inglês é atestado desde 1800, e, em alemão, por volta de 1820.” (CORBIN, 2008,

p. 181). Porém, a sexualidade trespassa esse aspecto lexical. Em 1976, Michel Foucault (1976) publica o primeiro volume de *História da Sexualidade*, no qual explora a formação e o funcionamento do que ele chamou de “dispositivo da sexualidade”, desde o discurso em torno do sexo da pastoral cristã (católica e reformada) do século XVII, passando pela literatura do Marquês de Sade no século XVIII e as regulações policiais, administrativas, médicas e pedagógicas no século XIX. Em todo esse cenário, ainda que por meio de restrições, regulações e práticas de controle, houve uma incitação à produção de práticas discursivas em torno do tema, mostrando a ironia da hipótese repressiva: “O que é próprio das sociedades modernas não é que elas condenaram o sexo a permanecer na sombra, mas que elas se tenham dedicado a falar dele sempre, fazendo-o valer como *o segredo*” (FOUCAULT, 1976, p. 49, grifo do autor)³⁴. Ademais da “vontade de saber” em torno da sexualidade, que marca a temática desse livro, seriam explorados, nos volumes subsequentes do projeto inicial, outros aspectos desse dispositivo, sublinhando a modernidade da “sexualidade”: uma ciência sexual (*scientia sexualis*) que, em sua relação com a verdade, diferencia-se historicamente da arte ou técnica erótica (*ars erotica*).^a

A sexualidade, então, vai tornando-se não só uma prática discursiva em torno do sexo, mas também um dispositivo “biopolítico” (*i.e.*, um modo pelo qual a vida – biológica – é posta como questão política), através do qual o Homem passa a ser governável e veridizível. Emergem então práticas discursivas e não-discursivas em torno da sexualidade da criança, do louco, do criminoso, da mulher, dos homossexuais etc., por meio das quais não está posta em funcionamento apenas a repressão sexual, mas a articulação de estratégias de gestão e proliferação da vida – ou ao menos de certas vidas – e mecanismos confessionais. As formas de confissão não apenas dizem respeito à produção da verdade, mas sua subjetivação por meio de técnicas de dizer verdadeiramente de si (e do outro) e, em especial, da sua sexualidade – “o homem, no Ocidente, tornou-se um animal de confissão.” (FOUCAULT, 1976, p. 80)³⁵

Alguns anos antes de publicar *A vontade de saber* (FOUCAULT, 1976), em um de seus cursos no Collège de France de 1974-1975, *Os Anormais*, M. Foucault (1999) já explorava outro exemplo de governo e veridicção por meio da sexualidade. A cruzada do século XIX

^a No projeto inicial, anunciado na sobrecapa da primeira edição do volume 1 (FOUCAULT, 1976), *História da Sexualidade* abarcaria seis volumes: (1) “A vontade de saber” – *La volonté de savoir* –, (2) “A carne o corpo” – *La chair et le corps* –, (3) “A cruzada das crianças” – *La croisade des enfants* –, (4) “A mulher, a mãe e a histérica” – *La femme, la mère et l'hystérique* –, (5) “Os perversos” – *Les pervers* – e (6) “Populações e raças” – *Populations et races*. Esse projeto é, pois, abandonado e dá lugar a outro com significativas alterações, cujos volumes subsequentes, então, são lançados como os seguintes subtítulos: “O uso dos prazeres” – *L’usage des plaisirs* (FOUCAULT, 1984a), “O cuidado de si” – *Le souci de soi* (FOUCAULT, 1984b) e “As confissões da carne” – *Les aveux de la chair* (FOUCAULT, 2018), esse último publicado postumamente.

contra o onanismo infantil não produz apenas uma mera repressão sexual, mas principalmente efeitos de poder – um rearranjo da relação entre os pais e as crianças em prol do governo de suas vidas – e da verdade – através de “um deslocamento local e espacial do confessionário” (FOUCAULT, 1999, p. 249)³⁶ ou de uma tripla transformação (*viz.* somatização, infantilização e medicalização) do problema da carne cristã no corpo moderno, o corpo do Homem. A produção discursiva médica em torno do tema vai incitar “a instauração, o estabelecimento de uma das novas formas de relação entre pais e crianças: inicia-se uma espécie de grande corpo a corpo pais-crianças” (FOUCAULT, 1999, p. 249)³⁷. Através desse empenho de vigilância e controle da sexualidade infantil, buscava-se “tornar os pais responsáveis pelo corpo de suas crianças, da vida e da morte de suas crianças e isso por intermédio de um autoerotismo que fora tornado fabulosamente perigoso no e pelo discurso médico” (FOUCAULT, 1999, p. 250)³⁸. Um dos efeitos disso seria solidificar a família conjugal, tipicamente burguesa, garantindo sua funcionalidade econômica. Simultaneamente, a isso, havia o efeito de uma valorização da vida infantil por meio do governo (controle e vigilância) de sua sexualidade, assim como a produção de uma verdade sobre o Homem através de um rearranjo dos aparatos confessionais cristãos para dentro do seio familiar. Mutatis mutandis, vê-se essas técnicas confessionais desbordar a sexualidade e serem incorporadas a um aparato de policiamento familiar mais amplo (DONZELOT, 2005).

O século XIX, então, é marcado pela produção de um corpo sexual e pela formação de uma “ciência sexual”, em torno de uma regulação do corpo, mas também da psiquê:

É pelo fim do século XIX que nasce na Alemanha e na Inglaterra, nos meios médicos e psiquiátricos, a primeira ‘ciência sexual’, com a publicação, em 1886, da *Psychopathia sexualis* de Richard von Kraft-Ebing, os *Estudos da psicologia sexual* de Havelock Ellis e os trabalhos de Magnus Hirschfeld. (SOHN, 2011, p. 118-9)

Nesse século, “a obsessão pela masturbação”, como indica Alain Corbin (2008, p. 182, grifo do autor), “está então em seu apogeu. Na Inglaterra, uma *Sociedade para a repressão do vício* foi fundada no ano 1802; ligas e associações desse tipo se multiplicam até o fim do século em toda a Europa Ocidental.” A cruzada contra o onanismo é apenas um (efêmero) indicador da sexualidade como componente veridiccional dos saberes médicos oitocentistas sobre o Homem e de uma preeminente vinculação da sexualidade à patologia: “uma tipologia ‘científica’ dos comportamentos e das perversões, que já não toma como base o pecado, mas critérios de normalidade e de anormalidade.” (SOHN, 2011, p. 119) Um exemplo radical dessa preocupação com a patologia sexual foi a proposta do “estabelecimento de templos de Vênus,

no interior dos quais os jovens de ambos os sexos poderiam divertir-se livremente, sem riscos de doenças ou de gravidez indesejada”, com o objetivo de “conter a masturbação, a pederastia, a prostituição e todas as práticas consideradas contrárias à natureza.” (CORBIN, 2008, p. 183) Os estudos das patologias (de comportamentos) sexuais vai fazer resultar em uma preocupação com uma “psiquê normal” : a sexualidade vai atrelar-se ao “papel de gênero”, no sentido de comportamentos sexuais “masculinos” e “femininos” adequados – *e.g.*, a separação entre a amizade e relações eróticos, primeiramente para homens, posteriormente para mulheres (FADERMAN, 2001; ORTEGA, 2002).

Em sua análise do corpo sexuado, Anne-Marie Sohn (2011) identifica o aparecimento de institutos e outras empreitadas de estudo da sexualidade, sobretudo no território da “psicologia sexual” (*sex psychology*), no começo do século XX. A sexualidade mostra-se então como ponto forte de entrecruzamento entre biologia, medicina e psicologia, entre corpo e psiquê, entre sexualidade, gênero e identidade, bem como entre populações e indivíduos. Ao longo do século XX, como demonstram os estudos de Nikolas Rose (1998), há todo um novo arranjo do governo dos sujeitos por meio da sexualidade e da articulação dessa à psiquê e aos saberes psi e, conseqüentemente, outro uso do dispositivo da normalidade: da normatização disciplinar, passa-se a uma normalização biopolítica do comportamento e da utilidade da sexualidade de populações várias, formadas por indivíduos, cada vez mais particularizados em suas identidades. A sexualidade para todos vai abrindo-se a todas as sexualidades (SOHN, 2011) – da sexualidade “maior” (*i.e.*, do homem heterossexual cisgênero branco) irradiam outras sexualidades “menores” (*i.e.*, de mulheres, crianças, negros, homossexuais, transgêneros etc.) que tensionam as orbitas em torno da normalidade. O século XXI, pois, seria a passagem de uma discriminação científica através da sexualidade à inclusão da diversidade sexual pelo mercado? De todo modo, a psicologia como uma tecnologia de individualização – seja na materialidade do corpo, seja na tecitura da população – e a psiquê como parte dessa veridicção do Homem são atravessadas diagonalmente pela sexualidade e pelas problemáticas que ela suscita. Não se trata mais (apenas) da patologização do corpo sexuado, mas de uma série de inflexões da psiquê – ao sexo biológico assomam-se questões como a atração sexual, a expressão de gênero, a identidade de gênero etc. – que vão ajudar a veridizer o sujeito diretamente em sua sexualidade e não apenas em contraste com a anormalidade. A sexualidade passa a compor o escopo dos elementos que permitem pensar o “eu psicológico”, traduzindo e sendo traduzida por outras esferas da vida (*e.g.*, trabalho, diversão, espaço público família) na composição das formas de vida dos sujeitos. Em suma, liberada por um lado da tônica patológica e por outra da função reprodutiva, a sexualidade, ao longo do século XX e no século

XXI, continuou integrando campo da normalidade e vida, manteve-se como linha de força biopolítica, contudo, com seus novos desdobramentos de gênero, agora ligada ao governo da vida em sua forma neoliberal: a diversidade com parte da liberdade produzida e consumida desde uma veridicção ao mesmo tempo psicológica e mercadológica – *i.e.*, utilizando-se da dinâmica e lógica do mercado como meio de veridicção da psiquê (ROSE, 1996; 1998).

Matemática e saberes psi

Não só as ciências naturais e a computação têm implicações na formação dos saberes psi, outras tecnologias matemáticas também são abarcadas, ligando os estudos da psiquê à “verdade derivada de um universo de fenômenos numéricos” (ROSE, 1998, p. 58)³⁹. Talvez a mais relevante delas seja o uso das estatísticas, que nos estudos modernos sobre a psiquê, “começaram como uma *condensação do empírico* e foram, então, reformuladas de tal maneira que se tornaram uma *materialização do teórico*.” (ROSE, 1998, p. 58, grifos do autor)⁴⁰

O surgimento e uso da estatística está, sabidamente, ligado à governamentalização do Estado moderno, ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, processo no qual essa instituição foi incorporando ou sendo investida de funções de governo, centralizando o que antes estava disperso em outras instituições sociais (*i.e.*, a paróquia, a família, as sociedades de artesãos, as comunidades etc.). Essa governamentalização também está vinculada à constituição das noções modernas de indivíduo e população (ARIÈS, 2009; FOUCAULT, 2004b). A estatística, ou seja, o saber do Estado, tem, originalmente, por função permitir a análise científica dos dados daquilo que compunha o Estado, mormente servindo para análise e previsão (probabilística) dos movimentos populacionais (*e.g.*, migração, taxa de crescimento, produtividade e criminalidade). Nos saberes psi, ela é incorporada também nesse sentido, permitindo que a psiquê seja pensada em uma dimensão populacional, e além disso, como uma forma de experimento – uma espécie de matrimônio bem-sucedido entre ciências naturais e matemática –, articulando desse modo suas práticas discursivas e não-discursivas. O experimento, inclusive, passa a usar “a geração e estabilização de dados em formas calculáveis, repetíveis e estáveis” (ROSE, 1998, p. 59)⁴¹, o que, por sua vez, converte o laboratório em local ideal para produção, intensificação, experimentação e manipulação de fenômenos psicológicos. Posteriormente, com o desenvolvimento tecnológico, torna-se possível a extrapolação do laboratório para o mundo, carregando-se a cientificidade dos estudos da psiquê para fora das quatro paredes laboratoriais, convertendo-se o próprio mundo em laboratório.

Porém, essa matematização dos estudos da psiquê tem como motivação primordial dar-lhes valor de verdade (científica), permitindo, por exemplo, a replicação dos experimentos e a previsibilidade de resultados e de acontecimentos, garantindo uma universalidade científica aos saberes psi. Um fenômeno compartilhado por outras ciências do Homem:

Não apenas a psicologia, mas também outras “ciências sociais” buscariam utilizar tais dispositivos para estabelecer sua veracidade e cientificidade, para inseri-las à força no cânone de verdades, para, por vezes, convencer uma audiência cética de políticos, profissionais e acadêmicos de sua veracidade, para armar aqueles que as professavam como defesas contra o criticismo de que elas eram meramente preconceito e especulação travestidos de ciência. (ROSE, 1998, p. 58)⁴²

Contudo, os componentes matemáticos, que inicialmente foram apropriados apenas como “meios” para endossar a cientificidade das ciências da psiquê, são, em seguida, incorporados à própria textura do pensamento e do experimento psicológicos, atrelando noções, tais quais o comportamento e a habilidade à matemática, mormente ao cálculo. As ciências da psiquê, cujo território era povoado por saberes *lato sensu*, converte-se em um conjunto de variados aparatos, técnicas e temas direcionados à produção de “dados”. As “evidências” da psiquê reduzidas a dados ratificam a cientificidade desses saberes, bem como torna os fenômenos da psiquê comparáveis e computáveis, o que, conseqüentemente, gera uma disciplinarização (e docilização) dos saberes psi, da veridicção da psiquê (ROSE, 1998).

A psicologização do Homem para além das ciências da psiquê

Em sentido contrário ao movimento através do qual as ciências da psiquê são penetradas por saberes extrínsecos, os saberes psi paulatinamente transbordaram seus próprios limites, atravessando diversos outros territórios e práticas (discursivas e não-discursivas):

A “disciplinarização” da psicologia foi intrinsecamente vinculada à “psicologização” de uma gama de diferentes lugares e práticas nos quais a psicologia veio a infundir e mesmo a dominar outras maneiras de formar, organizar, disseminar e implementar verdades sobre as pessoas (*persons*). (ROSE, 1998, p. 59)⁴³

Nas relações sociais “tornou-se impossível conceber a personalidade, experienciar a própria personalidade ou a de outrem, ou governar a si mesmo ou os outros sem o psi”. (ROSE, 1998, p. 34)⁴⁴. A ética, assim como a política, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, torna-se envolta pelas noções do território psi de “pessoa” ou de “personalidade”. O sujeito é

sempre também um “eu psicológico”, alguém com uma interioridade psíquica que precisa ser levada em conta para sua compreensão ou ação no mundo. Ademais, não só os sujeitos foram psicologizados, mas também os espaços e instituições sociais passaram a incorporar elementos dos saberes psi a suas práticas e em sua veridicção.

Do “macro”, os aparatos de bem-estar, de segurança, e de regulação do trabalho, até o “micro”, o lugar de trabalho individual, a família, a escola, o exército, o tribunal, a prisão ou o hospital, a administração das pessoas assumiu um matiz psicológico. A psicologia foi incorporada nas técnicas e dispositivos inventados para o governo da conduta e desenvolvida não apenas pelos próprios psicólogos, mas também por médicos, padres, filantropos, arquitetos e professores. (ROSE, 1998, p. 63)⁴⁵

A psicologização de práticas, sujeitos e lugares não significa uma uniformização da concepção do Homem ou de sua psiquê, ou de que um único paradigma psicológico se alastrou na totalidade das instituições sociais, práticas de governo e relações humanas, mas que as tecnologias psi passaram paulatinamente a compor, mais ou menos insidiosamente, outros territórios, sobrecodificando-os ou sendo por eles recodificadas.

O poder da psicologia [...] inicialmente derivou de sua capacidade de organizar, simplificar e racionalizar domínios da individualidade e da diferença humanas que emergiram no curso dos projetos institucionais de cura, reforma, punição, administração, pedagogia, entre outros. Mas, ao simplificá-los, transforma-os em certos pontos fundamentais. (ROSE, 1998, p. 62)⁴⁶

O transbordamento da psiquê vai, ao longo dos séculos XIX e XX, de par com o uso da normalidade como elemento de veridicção das práticas de governo e de moralidade, dando lugar, sem desaparecer por completo, ao cálculo de risco, a partir da segunda metade do século XX (FOUCAULT, 2004a). O risco como “perigo em potencial” de um indivíduo ou de uma população, então, torna-se algo diagnosticável e administrável psicologicamente, em nome da segurança social (ROSE, 1998).

Os saberes psi, então, fazem do sujeito um objeto de gestão racional – por meio de componentes como a inteligência, o desenvolvimento, a higiene/saúde mental, o (des)ajuste, as relações familiares, as dinâmicas de grupo etc. – e alargam a capacidade de regulação e autorregulação, valendo-se da eficiência de uma sensação de “autonomia” sobrecodificada por uma heteronomia do Capital. A produção e administração das liberdades do sujeito neoliberal passam inevitavelmente por uma psicopolítica (HAN, 2018), que traduz a subjetividade humana à linguagem das várias instituições sociais (*i.e.*, escola, prisão, fábrica, mercado de trabalho), responsáveis pela educação e governo dos sujeitos. Porém, por meio desses saberes psi, elas o fazem não tanto em um esquema disciplinar de coerção direta sobre o corpo, mas de uma

maneira mais sutil e indireta através da produção do desejo: os sujeitos sujeitam-se à governamentalidade neoliberal menos por medo e por efeito de violência do que pelo desejo de ser governado e de usufruir da liberdade de consumo, ainda que ela venha acompanhada de uma submissão proveniente do endividamento, das demandas do mercado e da própria necessidade de subsistência. A psychologização do Homem para além das ciências da psiquê faria parte de um *Admirável Mundo Novo* (HUXLEY, 1974) neoliberal, ao contrário do mundo regulatório-disciplinar descrito em *1984* (ORWELL, 2021).

2.2 PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE

Século XIX – amizade, psiquiatria e doença mental

C.-A. Helvétius (1758), de certo modo, “antecipa” não só a materialidade do “*esprit*”, que marcara o pensamento científico do século XIX, mas também a vulgarização da amizade ou sua retirada do trono moral.^a A amizade, por certo, ainda pertenceria ao território da moral, porém não se restringiria aos sujeitos moralmente excelsos; os crápulas também poderiam ter e ser amigos e a amizade interessada também seria uma amizade verdadeira. No território psi isso vai implicar na emergência da possibilidade de “doentes mentais”, “alienados”, “melancólicos”, “neuróticos”, “maníacos”, “imbecis” etc. também estabelecerem relações amicais. Isso porque, para o ser humano com “alma”, a amizade era uma possibilidade ético-racional – impossível, então, de associar-se verdadeiramente à loucura –, enquanto para o Homem com “psiquê” ela converte-se cada vez mais como uma necessidade psicofisiológica e social. Apesar da rachadura na veridicção da amizade visível em *Do espírito* (HELVÉTIUS, 1758), até o fim do Iluminismo a amizade não era pensada a partir da psiquê moderna (ORTEGA, 2002). A partir do século XIX, com a psychologização do Homem, cria-se também a possibilidade de psychologização da amizade (*i.e.*, ela torna-se veridizível desde os territórios dos saberes psi e, portanto, vinculada à psiquê). Sobre essa psychologização da amizade, parece-nos importante frisar ainda dois pontos: (1) ela é possível, fundamentalmente, a partir do deslocamento da alma para a psiquê e de uma moral ligada ao divino para uma ética pensada a partir dos saberes psi e dos limites do Homem; (2) o termo “psicologização”, como indicado anteriormente, não remete a uma concepção unívoca de psicologia, psíquico ou de psiquê; ele corresponde a um território povoado por uma variedade de aparatos, práticas, instituições e conceitos que constituem o

^a A palavra francesa “*esprit*” recobre ao mesmo tempo o significado do vocábulo português “espírito”, como sinônimo de alma, e “mente”, para a qual não há um vocábulo francês específico com equivalência etimológica.

sujeito desde um “eu psicológico”, cuja diversidade está circunscrita em um mesmo plano de consistência veridiccional. Nesse plano, ao longo do século XIX, uma variedade de práticas médico-psiquiátricas emerge por distintas partes da Europa. Exploraremos a seguir a implicação dessas práticas nas condições de consistência da veridicção da amizade através das obras de F.-J.-V. Broussais, de Henri Dagonet, de E. Esquirol, de Ph. Pinel e Heinrich Schüle, nas quais as implicações parecem mais evidente e se apresentam de formas emblemáticas, ainda que também possam ser encontradas em outras produções análogas do período.

F.-J.-V. Broussais, *Da irritação e da loucura*

Em *Da irritação e da loucura* (BROUSSAIS, 1839a; 1839b), perante um olhar médico, a amizade aparece como um fenômeno cerebral, sob o neologismo “*affectionivité*”.^a Através dele, a amizade é tanto vinculada a experiências concretas e não a um sentimento abstrato, quanto a uma fisiologia material e não a uma dimensão humana etérea. Desse modo, há, por um lado, fatores imateriais que levam os sujeitos à amizade, no entanto, o fundamento mais geral para a amizade é o desenvolvimento de um órgão correspondente a tal faculdade. Por outro lado, ainda que não genérica, a amizade é entendida como tendo um amplo alcance, na medida em que é a “base e móbil de toda relação entre os homens” (BROUSSAIS, 1839a, p. 196)⁴⁷ – seres fundamentalmente sociáveis.

Esse fenômeno cerebral, cujo desdobramento leva aos diversos tipos de amor (*e.g.*, conjugal, filial etc.) que compõem as relações sociais, liga-se a outros instintos que “assim aperfeiçoados e multiplicados [pela razão], prepararam o homem à vida social e às virtudes que só ela pode produzir” (BROUSSAIS, 1839a, p. 108)⁴⁸. Todavia a “*affectionivité*” não é uma exclusividade humana, posto que também se aplica a outros animais e tanto mais amiúde, quanto mais esses animais aproximam-se do Homem (BROUSSAIS, 1839a). A amizade como base para os demais amores é algo que pode remeter a formas renascentistas ou da Antiguidade Clássica de conceber a amizade, entretanto, no mesmo livro encontramos um enunciado emblemático do acontecimento na ordem da veridicção amical que é a psicologização. Desde uma visão fisiológica e pulsional, F. Broussais (1839b, p. 361) escreve sobre a “necessidade instintiva de associação com nossos semelhantes” que:

^a O neologismo empregado por F.-J.-V. Broussais, deriva da palavra “*affection*” – afeto, afeição, mas também afecção e doença –, remetendo ao mesmo tempo à disposição a um amor amical e certa suscetibilidade, mesmo doentia, a um apego ou vínculo a alguém.

Essa necessidade é a fonte do sentimento da amizade, da benevolência, da compaixão. A exaltação dessa necessidade causa um delírio no qual os doentes não cessam de se lastimar por estarem privados da visão das pessoas que lhes são queridas; eles choram, se lamentam, para conseguir que lhas restituam: mas não fazem caso delas quando as veem e lhes falam sobre elas mesmas, como se elas estivessem ausentes, mesmo que eles as reconheçam, e lhes imputam discursos ou ações imaginárias.

Destacamos primeiramente que, além de se tornar possível enunciar a amizade desde um discurso fisiológico, ela se torna, conseqüentemente, objeto de uma ciência e, mormente enquanto fenômeno cerebral, uma ciência da psiquê. Segundamente, é sabida uma longa tradição em que a loucura é um interdito à amizade verdadeira, ou que os vícios, a maldade, enfim, toda sorte de comportamento ou ação que desvalorizam moral e/ou socialmente são, senão um impeditivo à amizade, ao menos um depreciador da relação e do amigo, excluindo-os do território da “amizade verdadeira”. Contudo, este excerto de F.-J.-V. Broussais (1839a, p. 197), a respeito da amizade parece destoar desse cânone: “mas sempre, e para produzir grandes efeitos, ela precisa da colaboração da benevolência e que não seja exposta a ser, amiúde, interrompida em suas ações pela destruição e a cólera, pela dissimulação, pela circunspecção, pelo amor da possessão.”⁴⁹ A faculdade amical não só pode ser destruída pela cólera e entre outras pulsões, mas também pode degradar-se em algo patológico como o “amor possessivo”.

A frenologia, debruçando-se sobre os “nostálgicos”, “nós sempre encontramos nela o desenvolvimento simultâneo dos órgãos perceptivos, das localidades e da *affectionivité*” (BROUSSAIS, 1839a, p. 488)⁵⁰, ainda que nesses sujeitos amiúde “os órgãos da alta inteligência” estejam fracos, dificultando o controle das “afecções” predominantes. Também, entre os anacoretas, que vivem à parte da sociedade ou em sociedades à parte, está presente a “*affectionivité*”, porém ela “é desviada em grande parte dos homens reais e dirigida para os homens puramente imaginários.” (BROUSSAIS, 1839a, p. 467)⁵¹ A amizade, vinculada pelo autor a prazeres intelectuais produzidos pelos amigos, mas também a uma conformidade das “impulsões sentimentais” entre amigos, não está vinculada diretamente à moral desses sujeitos, mas a aspectos da psiquê (*viz.* seu cérebro, suas pulsões, faculdades, instintos etc.). Ademais, a amizade não está excluída – talvez apenas enfraquecida – nos doentes ou naqueles que escapam à norma, como os anacoretas e melancólicos.

Amigos do “doente mental”

O entrecruzamento da psiquiatria do século XIX com a veridicção amical é ainda mais evidente no *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental* (*Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale*), de Ph. Pinel (1809), e em vários escritos de E. Esquirol.^a Nesses textos, os autores analisam casos de “doenças mentais” (viz. epilepsia, melancolia, lipemania, demonomania, mania, demência, idiotismo, delírios, alucinações e ilusões), observados, em sua maioria, em pessoas internadas nos hospitais da Salpêtrière e Bicêtre, localizados respectivamente em Paris e em Kremlin-Bicêtre que à época funcionavam também como instituições manicomiais.

Um dos primeiros aspectos que chamam a atenção no modo como a amizade aparece em meio a esses casos é a presença da amizade na vida social dos “alienados”, mesmo depois de acometidos (ou “invadidos”) pela “doença mental”. Um primeiro exemplo refere-se a um homem, cujo irmão foi reduzido a um “estado de demência”, enquanto ele quedou, até os cinquenta anos, pleno de elogios por sua atuação em cargos públicos. Porém, escreve Ph. Pinel (1809, p. 15):

[...] exalta-se nele, então, um ardor imoderado pelos prazeres venéreos; seu olhar é vívido e animado; ele frequenta lugares de libertinagem, se entrega a todos os excessos e retorna, alternadamente, à sociedade de seus amigos, retratando-lhes os charmes do amor puro e sem manchas. Sua desorientação aumenta paulatinamente e se é obrigado a mantê-lo encerrado.⁵²

Esse homem, agora diagnosticado com mania, passa de um alguém elogiado a um sujeito instável e desorientado – dado a excessos sexuais, ao mesmo tempo que se mostra panegirista de um amor puro e imaculado –, de modo que vem necessitar de intervenção médico-manicomial. A despeito dessa discordância de atitude e incoerência mental que o coloca na condição de “maníaco”, a ele ainda é concedido o direito a uma “sociedade de amigos”. Ora, tornar-se um “doente mental” já não lhe interdita automaticamente a condição de ser amigo ou de ter amizades, paradoxalmente, é na relação com essa sociedade de amigos que se pode identificar os signos da patologia.

Outro exemplo é o caso de um militar muito distinto, também com mais de cinquenta anos, que, contrariamente à vivacidade que tinha durante seu serviço na cavalaria, passa a padecer em seus últimos anos de problemas nas “vísceras da respiração e da digestão” (PINEL,

^a Viz. *Diversos artigos sobre a alienação mental* (*Divers articles sur l'aliénation mentale*), de 1814; *Das ilusões em alienados* e *Questões médico-legais sobre o isolamento de alienados* (*Des illusions chez les aliénés ; Question médico-légale sur l'isolement des aliénés*), de 1832; *Das doenças mentais consideradas sob as perspectivas medicinal, higiênica e médico-legal* (*Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*) e *Exame do projeto de lei sobre os alienados* (*Examen du projet de loi sur les aliénés*), de 1838.

1809, p. 32)⁵³. Esses problemas fisiológicos, efeitos da inatividade do homem, estão vinculados a afecções nervosas (*i.e.*, irritabilidade e hipocondria), nas quais as desordens físicas se estendem ao comportamento – de uma companhia agradável, o acometido torna-se uma presença incômoda e mesmo nociva. Outra vez, signos que a medicina psiquiátrica pode ler como sendo de uma “patologia da mente”, vão aparecer em meio às relações amicais: “Fala-se na sociedade íntima de seus amigos de uma desorientação da razão” (PINEL, 1809, p. 32)⁵⁴. Embora aos amigos, que dão testemunho da doença, não seja imputado nenhum signo da doença e, portanto, nenhum motivo visível exista para que não fossem tomados como amigos de verdade, não é retirada do doente, em nenhum momento, a possibilidade de considerar esse grupo ainda como uma “sociedade íntima de amigos”, nem mesmo fica explicitado que ele não poderia mais participar dessa sociedade, salvo os momentos de acesso em que, crendo-se alienado, ele mesmo se retirava ao quarto, isolando-se.

E. Esquirol, por sua vez, parece frequentemente colocar a amizade ao lado do doente nos momentos em que a doença se manifesta. Em alguns casos, a amizade cria um contraste entre o que se passa e o que não se passaria jamais:

É ao *eu* que remetem todas as sensações, todas as ideias, todas as afecções do homem enquanto ele desfruta de sua razão. É o *eu* que reencontramos ainda no meio do mais violento delírio, como o fim essencial e o derradeiro termo da desordem de nossas ideias. Não é pela honra de outrem que um indivíduo delirante estremece, é pela sua; não é o suplício de um vizinho que ele teme, é o seu próprio; não é pela riqueza de seus próximos que ele lamenta, é pela sua: é ele quem é deus, rei, repleto de bens e jamais seus amigos. (ESQUIROL, 1814, p. 4, grifos do autor)⁵⁵

Noutros, ela é evocada para evidenciar ou a sutiliza da progressão da doença, ou da incapacidade daqueles que compõem o cotidiano do “alienado” em perceber a invasão da doença, como no caso de um negociante, já com cinquenta anos, que, acometido da doença, tornou-se mais ativo, sentindo até uma alegria pela prosperidade de seu comércio que por vezes abandonava sem motivo aparente, porém, malgrado essas leves mudanças, nem sua família, ainda menos seus amigos e seus vizinhos, não suspeitavam da desordem em sua razão (ESQUIROL, 1832, p. 34)⁵⁶. Em ambas as hipóteses – sutileza da doença, incapacidade de percepção dos amigos –, E. Esquirol evidencia a necessidade de um saber psiquiátrico para perceber os movimentos de certas doenças da mente.

Distância amical e patologia

Outra correlação entre amizade e doença mental é a recorrente descrição de uma série de tipos de afastamento dos amigos e amigas como um sintoma patológico. Esse distanciamento em relação às amizades vai desde formas mais “passivas” (*viz.* apatia, indiferença e negligência) a outras mais “ativas” (*viz.* instabilidade, ódio, repulsa e perversão). E. Esquirol (1814, p. 42), por exemplo, relata que “os possessos, como todos os melancólicos, obcecados por suas ideias, negligenciam seus pais, seus amigos, seus interesses”⁵⁷. No outro extremo do século XIX, em seu manual de patologia especial e terapia⁵⁸, o médico psiquiatra alemão Heinrich Schüle (1886; 1888) também relaciona melancolia e distanciamento amical, no entanto de forma menos passiva.^a Ele relata o caso de uma “jovem paciente”, no qual “cada vez mais [...] evidenciava-se a aversão aos hábitos da velhice, pais e amigas” (SCHÜLE, 1886, p. 170)⁵⁹, mas também, numa sintomatologia mais generalizada, relata casos de melancolia (em sífilíticos), cuja demência os leva a “não ped[ir] mais para ver os pais e amigos pelos quais têm forte afeição” (SCHÜLE, 1888, p. 65)⁶⁰. Nos casos de mania, “pessoas jovens tornam-se indiferentes a seus familiares e amigos, ou mesmo perdem todo sentimento de respeito filial” (SCHÜLE, 1888, p. 281)^{61b}. Henri Dagonet (1862), em seu *Tratado elementar e prático das doenças mentais*, descreve essa correlação em outros dois tipos de “doença mental”: “demência” e “imbecilidade”.^c Nos casos de “demência”, o “alienado” não reconhece os amigos ou não sente qualquer contentamento com suas visitas, enquanto que o sujeito “imbecil”, não obstante reconheça o cuidado que os funcionários do manicômio têm com ele, não sente real necessidade de afeição, “porque geralmente perdem seus pais e seus amigos sem manifestar arrependimento” (DAGONET, 1894, p. 651)⁶², por vezes, ele tem dificuldade ou incapacidade total no reconhecimento dos amigos.

^a Utilizamos aqui tanto do livro em sua versão original, em alemão, intitulado *Psiquiatria clínica: patologias e terapia especiais das doenças mentais* (*Klinische psychiatrie: spezielle Pathologie und Therapie der Geisteskrankheiten*) de 1886, quanto de sua tradução francesa de 1888, *Tratado clínico das doenças mentais* (*Traité clinique des maladies mentales*), feita pelos médicos J. Dagonet e G. Duhamel. Nem sempre o aparecimento das palavras “amigo” (*i.e.*, “*freund*” e “*ami*”) ou “amiga” (*i.e.*, “*freundin*” e “*amie*”) nos textos coincide, sendo por vezes fruto de acréscimo, supressão ou interpretação dos tradutores. No entanto, não nos interessa tanto aqui o possível aspecto falho da tradução que isso representaria, ao contrário, tomamo-lo como um índice daquilo que é veridizível em torno das relações e sujeitos amicais e que, por vezes, não possui uma distribuição uniforme ou homogênea em dado estrato histórico, mas que, ainda assim, reafirma as condições de consistência que sustentam essa diversidade das práticas (discursivas).

^b Embora esse excerto não esteja na versão de 1886, os tradutores que o “enxertam” são também médicos psiquiatras e provavelmente, por terem experienciado clinicamente essa situação, pareceu-lhes pertinente ou mesmo óbvio fazer acréscimo, não lhes parecendo, pois, controverso.

^c No original, em francês, *Traité élémentaire et pratique des maladies mentales ; suivi de Considérations pratiques sur l'administration des asiles d'aliénés : accompagné d'une carte statistique des établissements d'aliénés de l'empire français* (Tratado elementar e prático das doenças mentais; seguido de Considerações práticas sobre a administração dos asilos de alienados, acompanhado de um mapa estatístico dos estabelecimentos de alienados do império francês).

De um modo geral, para E. Esquirol (1832, p. 68), o alienado não sofre pela ausência dos amigos “porque é sem arrependimento, bem como sem repugnância”⁶³, porém esse sentimento de apatia pode desdobrar-se em aversão. Por exemplo, doentes com “lipemania” podem apresentar desde uma indiferença a “seus amigos mais devotados” (DAGONET, 1862, p. 311)⁶⁴ até, em alguns casos, em um sentimento de profunda aversão. Na “erotomania”, o amigo pode ser alvo de um “abandono” e mesmo de “evitação”. Há casos de “monomania” que, ademais dessa antipatia e aversão, “[os doentes] não hesitariam um só instante em sacrificar amigos, pais, conhecidos, em favor das ideias que lhes preocupam e dos impulsos que venham a provocar neles as ilusões e alucinações, à mercê das quais se encontram.” (DAGONET, 1862, p. 377)⁶⁵

Tanto para E. Esquirol, quanto para H. Dagonet essa apatia/aversão aos amigos (e familiares) está associada à instabilidade e imprevisibilidade que, transversalmente, liga as diferentes “doenças mentais”:

No entanto, malgrado sua desconfiança, os alienados são de uma imprevisibilidade completa; eles não têm nenhuma preocupação, nenhuma inquietude pelo momento que se seguirá, mas uma desconfiança extrema por todo o que é presente. Da desconfiança, esses doentes passam logo ao medo ou ao ódio e nas duas situações morais, eles repelem seus parentes, seus amigos, acolhem os estrangeiros, lançando-se em seus braços, invocando-os como protetores ou liberadores com os quais eles estão prestes a fugir, abandonando sua habitação e sua família. (ESQUIROL, 1832, p. 40)⁶⁶

Se a desconfiança parece ser uma constante, tudo o mais é “uma imprevisibilidade completa”, e ela pode, nesse signo amical, atrelar-se à instabilidade do pensamento, mas também das afeições. E. Esquirol (1814, p. 12) a identifica nos “insensatos” e nos “atônitos”:

Os insensatos não têm nem desejo, nem aversão, nem ódio, nem ternura; eles têm a maior indiferença por todos os objetos de suas mais queridas afeições; eles vêm seus pais e seus amigos sem prazer e se separam sem arrependimento [...]. O cérebro, na atonia, não fornecendo mais sensação às ideias, nem ideias ao raciocínio, nem signos ao julgamento, as determinações são vagas, incertas, variáveis e sem paixão.⁶⁷

No *Tratado elementar*, de Henri Dagonet (1862, p. 262-3), essa imprevisibilidade aparece nos maníacos:

Os doentes caem na mais completa indiferença com respeito àqueles que os rodeavam, que os amavam; acima disso, sua amizade não tarda a se transformar em ódio profundo. Eles esbanjam injúrias, calúnias; eles riem do mal que fazem e daquele que eles veem fazer.

Todas as paixões são naturalmente superexcitadas, mas, em consequência da mobilidade mesma das impressões, vê-se sucederem-se rapidamente umas às outras.

Os doentes passam sem transição da alegria à dor e os sentimentos de temor, de ódio, de vingança, que se manifestam de repente, logo dão lugar aos sentimentos contrários de devoção e às expressões mais calorosas de uma amizade sem limites (*bornes*). A irritabilidade forma, na maioria dos casos, o caráter predominante da doença; ela facilmente se converte em acessos de furor selvagem.

Nesses casos, pois, a distância ao amigo compõe um quadro ainda mais largo e notável de instabilidade (e superexcitação) – no qual pode-se ir da “mais completa indiferença a respeito daqueles que lhe rodeavam, que os amavam” ou de um “ódio profundo” aos amigos, a uma “amizade sem limites”. Essa amizade, oriunda da instabilidade, é patológica e, ao mesmo tempo, sintoma clínico da mania:

Nos maníacos [...], as paixões apresentam uma instabilidade notável; elas se sucedem umas às outras com uma rapidez por nada motivada. O doente passa sem transição da mais viva alegria a todas as manifestações da mais profunda dor; ele não guarda nenhuma medida no sentimento de ódio, de vingança que o animam de repente e que bruscamente dão lugar às expressões contrárias de uma amizade sem limites. (DAGONET, 1862, p. 58)⁶⁸

Embora H. Dagonet não adentre na descrição dessa “amizade sem limites”, essa relação parece justamente bisar a própria natureza limítrofe da loucura oitocentista, enquanto experiência reveladora dos contornos da verdade do Homem (FOUCAULT, 1972) e enquanto “clausura do fora” (PELBART, 2009) e fronteira da normalidade (FOUCAULT, 1999).

Em suma, não há um corte total ou bem evidente entre a passividade e atividade dessa distância afetiva e, ainda que não se forme um perfeito degradê de uma à outra, há variações e sobreposições dessas formas de distanciamento do amigo, no interior de cada tipo de “doença”. O quadro que se forma, então, é uma complexa amálgama, cujas partes são, por vezes, contraditórias, onde a instabilidade da loucura parece ser o ponto de consistência:

Os alienados adquirem aversão pelas pessoas que lhes são queridas”, em alguns casos [...]. Alguns parecem, no entanto, abrir exceção a essa lei geral e conservam um tipo de afeição pelos pais e amigos; porém essa ternura, que é, por vezes, excessiva, existe sem confiança, sem entrega às pessoas que, antes da doença, dirigiam as ideias, as ações dos doentes. Esse melancólico adora sua esposa, mas é surdo a seus conselhos, a suas súplicas; esse filho imolaria sua vida por seu pai, porém não fará nada em deferência a seus conselhos quando esses tiverem seu delírio como objeto. Essa alienação moral é tão constante que me parece um caráter essencial da alienação mental [...]. O retorno às afeições morais em seus justos limites; o desejo de rever seus filhos, seus amigos; as lágrimas da sensibilidade, o desejo de aliviar/derramar seu coração, de encontrar-se no meio de sua família, de retomar seus hábitos, são signos certos de cura, enquanto o contrário havia sido um signo de loucura próxima ou o índice de uma recaída iminente; a diminuição do delírio só é um signo certo de cura quando o alienado retorna às suas primeiras afeições. (ESQUIROL, 1838a, p. 15-6)

É o retorno a um estado *estável* – aos antigos hábitos, afeições (*i.e.*, amigos e família), moralidade etc. – que marca a cura ou a convalescência, porém “a diminuição do delírio” não é por si só signo desse processo de cura se não estiver acompanhado da “volta a suas primeiras afeições”: o retorno ao reconhecimento e à afeição pelos amigos, bem como pelos familiares, é o que valida outros sintomas de cura. O sentimento justo em relação às amizades passa a estar associado ao sujeito curado e, igualmente, não ter amigos, deles se afastar (em quase qualquer grau) ou não manter com eles certa constância e coerência de afeição – o que se poderia chamar de uma “normalidade amical” – são signos de que ele não pode mais se dissociar da patologia mental ou de seu prenúncio. Ademais, enquanto até o século XVIII a falta de razão/racionalidade impedia que uma amizade verdadeira fosse estabelecida, agora, mais do que um efeito da razão, a amizade é signo de doença mental: ao “doente” não deixa de ser atribuída uma amizade, porém o modo como ele se dirige ao relaciona com o amigo é um indicativo da presença ou ausência de uma patologia da psiquê. Essa psicologização da amizade, que a transforma em signo de uma “doença mental”, possui ainda outras formas.

Figuras de delírio

H. Schüle (1888) descreve reiteradamente a amizade presente em distintos tipos de delírio: (1) nos “persecutórios” (*Verfolgungswahn*) as figuras majoritárias são os “amigos” e os “inimigos”; (2) nos casos de “loucura expansiva crônica” (*chronischer expansiver Wahnsinn*) as alucinações podem fazer com que se tome as pessoas ao redor como “amigos” ou “inimigos”; (3) nos casos crônicos de “depressão” (*chronischer depressiver Wahnsinn*), o doente, “em episódios agudos, experimenta [...] visões de seus adversários e amigos discutir por sua destruição ou proteção.” (SCHÜLE, 1886, p. 148-9)^{a69} Também E. Esquirol (1814, p. 45) relata esse tipo de presença amical entre seus casos de “melancolia”: “de todos os alienados, os melancólicos são os mais atroz: não somente esses infortunados atentam contra a própria existência, todavia eles dirigem seus golpes contra seus amigos, seus pais, seus filhos.”⁷⁰ Os amigos passam a compor esse território de afetação, essa vizinhança patológica do delírio, em

^a Seria pertinente um estudo histórico-genealógico que investigasse o processo pelo qual houve uma ruptura entre as figuras do amigo e do inimigo como antagônicas. Enquanto nesse permaneceu o sentido belicoso (inimigo/aliado), naquele houve mutações no sentido moral, política, social e afetivo-sentimental muito mais matizadas, criando-se não só uma variedade de oposições ao amigo e à amizade (desafeto, desconhecido, estranho, desprezado, indiferente, intolerante), quanto uma larga e complexa gradação de sujeitos e relações – em vez do contraste preto e branco presente no inimigo/inimizade, cria-se uma miríade de tons de cinza amicais.

que cada gesto de dedicação ao amigo doente pode converter-se em um prenúncio de perigo aos olhos do “alienado”:

Esse amigo raro espera, através de seus cuidados, devolver a seu amigo essa razão, essa sensibilidade, fonte de seu vínculo afetivo (*attachement*) e de sua felicidade; em breve, triste amigo, serás incluído na proscrição geral e tua devoção será, para teu amigo doente, uma prova de que te deixaste corromper por seus inimigos. (ESQUIROL, 1832, p. 41)⁷¹

Esse sintoma é também presente em maníacos na forma de alucinação – “Escuta várias pessoas falarem, ele crê que são amigos que correm para libertá-lo” (ESQUIROL, 1832, p. 15)⁷² – ou de ilusão, em que é comum entre os “alienados” que um amigo (parente ou conhecido) seja tomado como um desconhecido ou um inimigo, do qual é preciso queixar-se (ESQUIROL, 1832). Alguns casos de mania também apresentam um “delírio ambicioso”⁷³ (*délire ambitieux*), no qual os amigos estão abarcados no desejo de enriquecimento do “alienado”. H. Dagonet (1862), em seu *Tratado elementar*, também relata a presença da amizade em alucinações maníacas, em que o “alienado” crê que pessoas desconhecidas sejam, na verdade, parentes, amigos ou pessoas de sua terra. A lipemania também é arrolada entre os exemplos desse tipo de fenômeno, podendo desdobrar ideias de perseguição, entre as quais está a de que “seus melhores amigos conspiram contra [*sic*] sua perda” (DAGONET, 1862, p. 314-5)⁷⁴, ou certos casos nos quais o lipemaníaco interpreta a visita dos amigos adversamente como uma contemplação de sua infelicidade (ESQUIROL, 1832).

Perda de elementos clássicos – liberdade e efeito especular

Também são relatadas situações em que a amizade se apresenta desprovida de elementos clássicos de sua composição (*viz.* liberdade e efeito especular), como, por exemplo, relata H. Schüle (1886) em casos de “idiotismo com retardo mental de grau leve e moderado”⁷⁵. A despeito de sua capacidade mental para trabalhar no interior do manicômio, esses “doentes mentais”, ao verem seus “amigos de juventude” [...] “autossuficientes e independentes da gestão permanente” (SCHÜLE, 1886, p. 504)⁷⁶, não são capazes de pôr-se na mesma condição de liberdade. O que o médico psiquiatra questiona na condição desses sujeitos, com efeito, não é a capacidade de terem uma amizade e de entenderem alguém como amigo, mas a capacidade que eles desenvolvem de se liberarem e de valerem-se do efeito especular da amizade para fazê-lo.

Isolamento, liberdade e amizade

No modo como as práticas psiquiátricas oitocentistas atravessam as condições de consistência da verificação da amizade, a problemática do “isolamento” do doente mental aparece como um importante componente. Em uma série de decretos promulgados entre 12 e 16 de março de 1790, junto à lei sancionada em 24 agosto de 1790, promoveram, entre outros efeitos, a liberação de grande parte das pessoas sujeitadas ao “grande internamento” francês, entre as quais estavam os “insensatos” e “furiosos”. A vigilância dos “alienados” ficou, então, sob responsabilidade de autoridades municipais, às quais, com a lei de 22 de julho de 1791, somaram-se às figuras parentais, que deviam velá-los, impedindo-os de causarem distúrbios à ordem pública. Ademais, também estava posta, em medidas tomadas entre 1780 e 1793, a questão de uma loucura privada de um local preciso de inserção no espaço social, com o fim do internamento, levando a discussão em vários níveis sociais desse “perigo à solta” (FOUCAULT, 1972).

Em seu *Exame do projeto de lei sobre alienados* (*Examen du projet de loi sur les aliénés*), E. Esquirol (1838c), inserindo-se nessa discussão desde um ponto de vista jurídico, mas também médico e social, vai apontar dois problemas principais nas leis vigentes: (1) o enclausuramento apenas dos “alienados” que perturbassem a ordem pública e (2) a tutela familiar desses “doentes mentais”. Os dois pontos se entrecruzam em favor de um “isolamento” mais ou menos generalizado de toda sorte de alienado, mesmo daqueles que são “habitualmente passivos e inofensivos”⁷⁷, posto que, ainda que “não perturbem a ordem pública”, que “não estejam em um estado habitual de raiva, de demência ou de imbecilidade”, eles “estão em estado iminente de delírio, sempre prestes a sair dos limites da razão e, amiúde, impelidos a atos perigosos a si mesmos e aos outros.” (ESQUIROL, 1838c, p. 5-6)⁷⁸ Ademais, a cura desses sujeitos virtualmente perigosos, sempre na “iminência de um delírio”, depende dessa privação de liberdade, somada a um afastamento da família e, de um modo mais geral, do familiar e habitual:

Depois que a medicina constatou que os loucos não são incuráveis, que, para obter sua cura, é preciso isolá-los e que a cura é tanto mais certa quanto mais em seguida à invasão da doença é feito o isolamento, o isolamento tornou-se uma necessidade. Essa necessidade é ainda uma complicação que aumenta as dificuldades da nova lei.

E, primeiramente, o que se entende por isolamento?

O isolamento consiste em subtrair o alienado de seus hábitos, afastando-o dos lugares que ele habita, separando-o de sua família, de seus amigos, de seus criados, rodeando-o de objetos novos e de cuidados de estranhos. O isolamento tem por finalidade quebrar a direção viciosa das ideias, das afecções e das determinações daquele que não é mais guiado pela razão. (ESQUIROL, 1838c, p. 6)⁷⁹

O isolamento como uma necessidade é simultaneamente uma medida de segurança social e uma estratégia médica individual para a cura do “alienado”.^a Para que esse aspecto médico-psiquiátrico tenha efetividade, é preciso afastá-lo do que é familiar – hábitos, lugares e pessoas, entre as quais estão “seus amigos” – e circundá-lo do estranho, do desconhecido.

Esse afastamento tem, por um lado, motivações ligadas diretamente à família e sua (in)capacidade de agir adequadamente para promover a cura do “alienado” e, por outro, motivações alocadas no próprio doente, no modo como ele reage e como a tratamento da doença regride diante da presença de familiares e do familiar. Em outro texto, dado o comportamento do doente e sua resistência aos cuidados prescritos (e estabelecidos como necessários) pelo saber médico-psiquiátrico, somados à descrença dos familiares nesse saber e nesse diagnóstico, E. Esquirol (1832, p. 64) põe estas questões:

Qual membro da família ousará contrariar os gostos depravados e nocivos de um doente assim alertado? Quem ousará obrigá-lo a se abster de tal alimento, de tal bebida, de tais atos próprios à exasperação de seu delírio? Qual de seus pais ousará forçá-lo a tomar um medicamento que o doente rejeita, tanto pela convicção de que esse medicamento é inútil, quanto que pela certeza que ele lhe fará mal? O que uma mãe, uma mulher, um amigo não puderam obter, torna-se fácil a estranhos.⁸⁰

O estranho possui a distância afetiva e a disciplina à prescrição médico-psiquiátrica necessárias para promover o tratamento adequado do “alienado”, enquanto que a proximidade familiar e amical se mostra problemática, não só por sua “indisciplina”, mas pelos efeitos negativos que pode promover no processo de cura: “A experiência [...] provou que os alienados raramente se curam no seio de sua família, que sua cura é mais imediata e mais garantida quando eles são tratados fora de seus lares” (ESQUIROL, 1832, p. 68)⁸¹, mesmo para os acometidos de delírio parcial e que ainda guardam afeto pela família e amigos. Em seu *Tratado*, H. Dagonet (1862, p. 681) vai ainda mais longe, afirmando:

A afeição de seus pais, os sofrimentos de seus amigos, a diligência de todos, a deferência deles por suas vontades e seus desejos caprichosos, a repugnância de cada um em contrariá-lo, tudo contribui para confirmá-lo em suas ideias de poder e de dominação [...]. A doença tem sua origem no lar, em aflições, divergências, reveses, privações etc., e a presença dos pais, dos amigos irrita o doente.⁸²

^a No texto *Questões médico-legais sobre o isolamento dos alienados* (*Question médico-légale sur l'isolement des aliénés*), publicado seis anos antes, E. Esquirol (1832, p. 31, grifo do autor) já elaborava a mesma ideia de isolamento: “O isolamento dos alienados (*sequestro, confinamento*) consiste em subtrair o alienado de todos os seus hábitos, de distanciá-lo dos lugares que ele habita, de o separar de sua família, de seus amigos, de seus criados; de rodeá-lo de estranhos; de mudar toda sua maneira de viver. O isolamento tem por finalidade modificar a direção viciosa da inteligência e das afecções dos alienados: é o meio mais energético e ordinário, o mais útil, para combater as doenças mentais.”

Esse aspecto negativo mais geral da presença dos pais e amigos é também ratificado no *Tratado médico-filosófico* de Ph. Pinel (PINEL, 1809, p. 274): “a experiência ensina que os alienados quase nunca se curam sob a direção imediata de seus amigos ou próximos. Mesmo as visitas de seus amigos, quando eles estão em o delírio, aumentam sempre sua agitação e seu caráter indisciplinável.”⁸³ Embora a presença amical possa trazer bastante felicidade ao alienado curado – uma vez que “é um grande alívio a quase todas as enfermidades humanas” (PINEL, 1809, p. 272)⁸⁴ –, a ela, amiúde, atrela-se a indisciplina do doente, o aumento de sua agitação e a intensificação de seu delírio, em suma, a visita amical excita as emoções de forma a acentuar a patologia.^a “As primeiras visitas”, relata E. Esquirol (1832, p. 74), “que recebem todos os alienados, sejam de seus pais, sejam de seus amigos, sempre causam sobre eles uma impressão muito viva e, por vezes, funesta.”⁸⁵

Essa questão da visita e da presença amical como algo capaz de produzir efeitos adversos também é documentada no tratado *Das doenças mentais* (*Des maladies mentales*), de E. Esquirol (1838b, p. 199):

Esses [maníacos] convalescentes conservam uma grande sensibilidade que os torna muito impressionáveis, muito suscetíveis, muito acessíveis ao sofrimento; alguns estão envergonhados do estado do qual estão saindo, temem o primeiro encontro com seus pais, seus amigos, sobretudo quando, em seu delírio, eles fizeram coisas bizarras, condenáveis (*blâmables*), cuja lembrança fere seu amor-próprio ou aflige seu coração. A maior parte deles tem necessidade de consolo, de encorajamento, de conversas agradáveis, de sensações suaves, de passeios e de exercícios variados. (ESQUIROL, 1838b, p. 199)⁸⁶

Esses sentimentos morais adversos do convalescente, produzidos no reencontro com amigos, podem chegar a níveis bastante perigosos: “Se essa aversão ou esses rancores são muito fortes, eles engendram uma verdadeira melancolia, o suicídio, ou um novo acesso de mania” (ESQUIROL, 1838b, p. 199)⁸⁷. Do mesmo modo, eles podem estender-se para além da cura, como no caso de um jovem de 21 anos, “melancólico” que, conduzido por seus amigos a uma casa de campo para distrair-se durante o jantar, volta-se furioso contra os amigos, humilha-os com injúrias e, por fim, tenta bater-lhes. É levado, então, para tratamento em uma instituição manicomial, onde se cura. Recém-curado, encontra-se com um desses amigos, porém a agitação e a raiva voltam a assaltá-lo, fazendo com que ele tenha de afastar-se dele novamente. Depois de reconvalescer-se satisfatoriamente, o jovem janta outra vez com seus amigos e, em um relato

^a Escrito na segunda metade do século XIX, o argumento do tratado de H. Dagonet (1862, p. 302) é muito similar aos de Ph. Pinel e E. Esquirol: “A presença de seus pais, de seus amigos, de seus conhecidos teria por resultado infalível de multiplicar suas impressões, de lhes tornar mais vivos e de aumentar a intensidade de sua agitação.”

posterior ao médico, afirma que sentiu um gosto estranho no vinho e que acreditava que seus amigos o haviam tentado envenenar (ESQUIROL, 1832).

Ph. Pinel (1809) também relata casos em que a amizade tem efeitos diretos na causa, no avanço ou em uma retomada da “doença mental”. Em um dos casos, um rapaz rejeitado por sua amada torna-se taciturno, insensível a todos os prazeres e passa a nutrir-se de suposições e presságios sinistros. Diante disso, “a sociedade de seus amigos lhe é cada vez mais um fardo e ele termina com um verdadeiro delírio melancólico.” (PINEL, 1809, p. 38)⁸⁸ Em outro caso:

Uma mulher com trinta anos de idade [...] viu-se mergulhada, devido a morte de uma de suas amigas, nos horrores do desespero; ela passava amiúde as noites e os dias sem pronunciar uma só palavra, ou então espalhava uma torrente de lágrimas ou lançava gritos agudíssimos; sua face era pálida e inchada, seu ar abatido e ela mal fazia ouvir alguns sons inarticulados. (PINEL, 1809, p. 40)

No segundo caso, a (perda da) amizade tem um papel causal e diretamente agravador na “melancolia” da mulher, ainda que a fronteira entre o amor erótico e aquele amical, nas relações femininas, não seja tão evidente como nas relações masculinas (FADERMAN, 2001).^a Nesse sentido, inclusive, é a perversão entre alienados homens de mesmo sexo (*i.e.*, relação entre “depravados”) pode dar-se “sob a falsa aparência de uma inclinação natural e amical” (PINEL, 1809, p. 69)⁸⁹, tornando-se um problema tanto à instituição manicomial como ao saber psiquiátrico.

O isolamento é, de fato, um componente muito presente e forte na terapêutica de E. Esquirol, contudo não deixa também de estar presente em outros médicos, ainda que, até certo grau, relativizado. Para evitar eventuais agitações que os amigos possam causar em um doente ou em um convalescente, seja pelo descrédito que dão à figura do médico, e as suas técnicas, bem como a suspeita de uma negligência no processo de cuidado do doente, faz-se necessário

^a Com efeito, em relações femininas, até fins do século XIX e começo do século XX, a distinção entre o amor erótico e o amor amical é bem menos marcada do que nas relações masculinas (FADERMAN, 2001), nas quais a distinção entre *éros* e *philia* já é uma problemática de longa data, remontando pelo menos aos Pais da Igreja (KONSTAN, 1997; ORTEGA, 2002), sendo por vezes colocada como presente já na Grécia Antiga (FOUCAULT, 2014; FRAISSE, 2016; FOUCAULT, 1999). É possível que a separação entre esses amores femininos não possuísse espaço real na verificação até o século XX. Se a proximidade e a intimidade entre homens há séculos era causa de suspeita e limitações nas relações amicais, entre os séculos XVI e XIX, segundo a análise de Lilian Faderman (2001), em *Ultrapassando o amor dos homens* (*Surpassing the love of men*), as mulheres, enquanto não adentrassem ou se aproximarem demasiado do território da masculinidade da época nas relações entre elas (*e.g.*, o uso de trajes masculinos ou de objetos fálicos em relações sexuais), gozavam de uma insuspeita liberdade nesses turvos limites entre amor erótico e amical. Às relações sexuais entre mulheres, se comparadas às punições para as relações sexuais entre homens, eram impostos castigos “mais leves”, quando mesmo não eram isentas de punição, posto que as relações eram consideradas como divertimentos inocentes, pueris ou como inofensivos à honra – isto se não houvesse a constatação de penetração por objetos que simulassem o falo, neste caso, a pena mais recorrente era a de morte. Sobre esse tema cf. FADEMAN, 2001, especialmente, pt. 1, seção A: “*Lesbianism in a Phallogocentric Universe*”.

afastar o amigo, ao menos em um primeiro momento. Esse afastamento torna-se mais compulsório quando é constatada certa intensidade ou natureza violenta da loucura. Ademias, a desrazão, sensível no comportamento em relação aos verdadeiros amigos, justifica esse “isolamento”. Em todo caso, a cura permite um “retorno” a uma amizade, por assim dizer, normal. É certo, também, que, no alienado, a amizade torna-se incompleta, débil e/ou problemática, ainda assim, os médicos psiquiatras oitocentistas, *grosso modo*, não falam do doente como alguém incapaz de amizade, como alguém sem amigos ou que deixou de considerar seus amigos como tais. O que fica evidente então é a amizade como signo da patologia não por sua ausência, mas por sua anormalidade.

Terapêutica amical

Simultaneamente a esses aspectos, cuja associação da amizade à loucura dá-se por uma sintomatologia, causalidade ou agravamento da doença mental, há outra dimensão da veridicção amical nas práticas psiquiátricas: aquela onde a amizade é positivada no processo de cura e tratamento do “alienado”. Um caso significativo disso está relatado de forma bastante delongada no *Tratado médico-filosófico* (PINEL, 1809, p. 254): trata-se de “um homem no vigor da idade” que “crê ser rei e se expressa sempre com o tom de comando e de autoridade suprema.” Certo dia, ele redige exaltadamente a sua mulher uma carta, acusando-a de mantê-lo encerrado a fim de poder desfrutar de plena liberdade e ameaçando-a de vingança. “Antes de enviar essa carta”, narra Ph. Pinel (1809, p. 255), “ele faz uma leitura dela a outro alienado convalescente, que desaprova seus ardentes acessos de fúria e o repreende, com tom da amizade, por tentar levar sua mulher ao desespero.”⁹⁰ O conselho do convalescente, que segundo a avaliação do próprio médico psiquiatra é “sábio”, é escutado e acolhido pelo “alienado”, que, então, desiste de enviar a carta a sua mulher.

Ademais da sabedoria, a efetividade do tom amical do convalescente chama a atenção do médico, passando a ser experimentado como estratégia também pelos trabalhadores da instituição. Noutro momento, por exemplo, “o vigilante do hospício, sabedor da obediência às admoestações de amigos, já vê aí os signos manifestos de uma mudança favorável que se prepara; ele se apressa em valer-se deles, se desloca ao alojamento do alienado para conversar com ele e o leva, paulatinamente, ao objeto principal de seu delírio.” (PINEL, 1809, p. 255)⁹¹ Posteriormente, o alienado retorna ao vigilante por seu tom de benevolência e de amizade, quando o vigilante, então, “o faz ver, pouco a pouco, o ridículo de suas pretensões exageradas, mostrando-lhe outro alienado também convencido há muito tempo de que era revestido do

poder supremo, tornando-se um objeto de derrisão” (PINEL, 1809, p. 255-6)⁹². Essa “admoestação amical” (*remontrance amical*) reaparece como ferramenta para o tratamento e como estratégia no trato com os alienados em diversos casos relatados, sendo efetiva na maior parte deles.

A presença amical também pode ter certo uso terapêutico. O próprio E. Esquirol, ferrenho defensor do encerramento dos “alienados” em instituições manicomiais, reconhece que, em alguns casos, a amizade pode ser utilizada em favor do tratamento do “doente”. Uma viagem na companhia de pais, amigos ou estranhos a uma casa de campo, ou outro lugar estranho ao lugar habitual de vida do “alienado”, pode funcionar como “isolamento” e esse tratamento obtém bastante sucesso, particularmente entre os “monomaniacos” e “lipomaniacos” (ESQUIROL, 1832, p. 74). A estratégia de cercá-lo do inabitual e de fontes de divertimento, entre as quais está a sociedade de amigos, é o que compõe esse isolamento-tratamento, para Ph. Pinel (1809). Por vezes, a despeito de aparecer quase sempre entre essas figuras familiares de um “alienado”, o amigo, quando imprescindível ao tratamento do doente, tem o privilégio de estar incluído em algumas recomendações de isolamento, do qual a família está excluída. Em alguns casos, ao tratamento é imprescindível o afastamento da família, porém não necessariamente dos amigos, “antes que [os alienados] se encontrem novamente nas circunstâncias em meio às quais eles viviam, ou na presença dos indivíduos que foram testemunhas da invasão de sua doença” (ESQUIROL, 1838b, p. 199)⁹³.

Contudo, é preciso notar que a amizade não é concebida como uma relação benéfica *per se*. O uso da “admoestação amical” precisa estar articulado a saberes médico-psiquiátricos, ainda que não precise ser conduzido exclusivamente pelo médico. Esses saberes permitem ao sujeito que os porta veridizer a condição de doente do “alienado”, bem como determinar de quais estratégias valer-se e, por conseguinte, fazer uso do “tom amical” quando for apropriado, além de instruir as demais pessoas (da instituição manicomial) em tal uso. Para que a presença do amigo funcione de forma terapêutica ou ao menos não-patológica, é preciso também que esse último seja submetido a uma veridicção “psi”, a qual permite dizer em que momento uma visita é pertinente ou deva ser interrompida – o que também se aplica, com efeito, à presença familiar. Nas instituições psiquiátricas, apenas a “polícia” interna (*i.e.*, os médicos e vigilantes instruídos) é capaz do juízo da pertinência da “visita solicitada por um de seus amigos” (PINEL, 1809, p. 251). Fora delas, o uso da amizade como parte do tratamento, pois, passa sempre por um crivo veridiccional alocado no saber médico-psiquiátrico. Em suma, com esse movimento de psychologização da veridicção amical, a amizade verdadeira não está mais restrita ao sujeito “normal” (*i.e.*, “maior”), nem garante a saúde mental dos amigos, podendo mesmo desdobrar-

se em algo patológico e, somente através da mediação do saber médico, é que ela pode converter-se em algo saudável e, sobretudo, terapêutico.

Século XX e XXI – psicologização da amizade para além da loucura

A relação que a psiquiatria do século XIX estabeleceu entre a amizade e a doença mental, com efeito, marca uma ruptura na história da veridicção amical, ao mesmo tempo ela é tão-somente o começo do processo de psicologização da amizade, que se estenderá até o século XXI. Ao longo do século XX, sobretudo a partir da Segunda Guerra, os saberes psi invadem territórios que até então eram domínios da moral, das paixões (*páthe*, *πάθη*) e da política (ROSE, 1998) e, juntamente, passam a abarcar a amizade para além da patologia. De elemento vinculado à psiquê através do estudo do doente e da doença mental, a amizade converte-se em tema geral da psiquê normal:

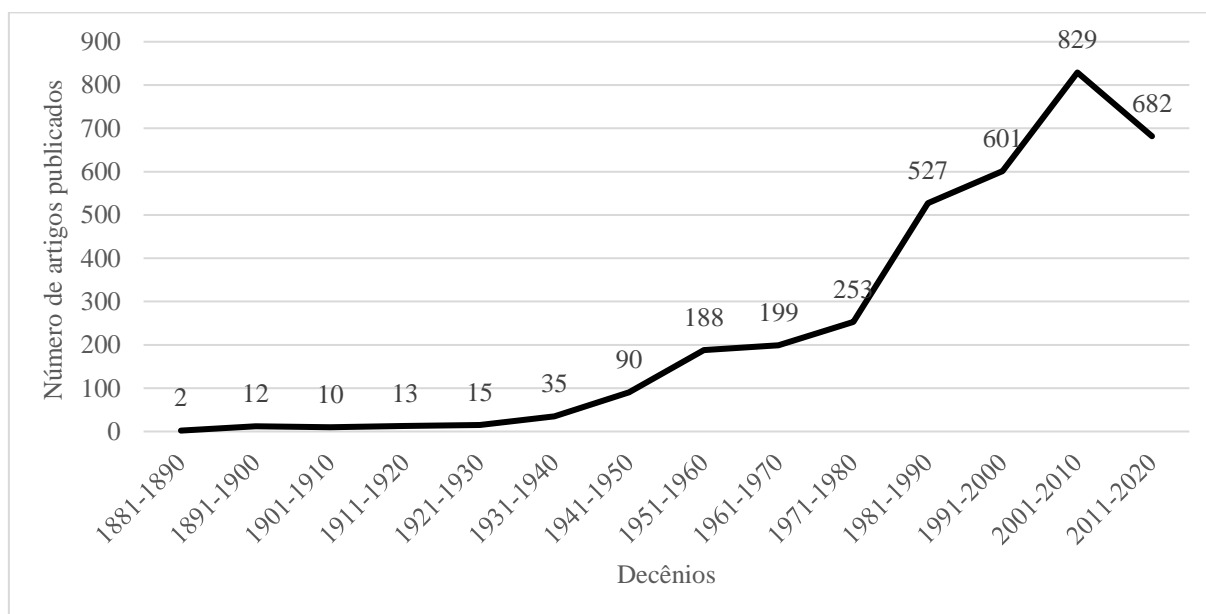
a amizade no tratamento, inclusive a que é demandada ao psicanalista, implica um exterior que deve ser levado em conta, porque a amizade é uma exigência da vida psíquica. [...] ela se associa à busca da garantia de um terceiro com quem partilhar os tormentos, a solidão ou as decepções amorosas; com quem, paralelamente, inventar um novo estilo, um novo mundo (BRUN, 2007, p. 319)

Para além da espacialidade da terapia e da temporalidade do tratamento, as relações amicais são tomadas como um dos elementos fundamentais na constituição do “eu psicológico”, da identidade, dos interesses e de um mundo (novo e comum) – “Eu sou (parcialmente) determinado pela interpretação que o amigo faz de mim e tenho motivos para agir que são dirigidos por seu interesse.” (COCKING; KENNETT, 1998, p. 527)⁹⁴ Não se trata, pois, apenas dos afetos entre dois amigos, mas da “sobrevivência psíquica de um face ao outro” (FRAYZE-PEREIRA, 2010, p. 161): a amizade constitui a verdade do sujeito normal em sua imbricação direta com a psiquê – e não apenas aquela patológica.

A evolução na produção acadêmica em torno da amizade é bastante sintomática dessa “invasão psicológica” sobre os territórios amicais. Ao olhar-se, por exemplo, a produção internacional sobre a amizade em periódicos da área psi (Gráfico 2.1), vê-se que há um primeiro ponto de crescimento a partir dos anos 1941 (até 1960) e um segundo crescimento significativo a partir de 1981 (até os dias atuais). Justamente os períodos onde há um avanço e um deslocamento da articulação das técnicas e saberes psi – “artes do autoescrutínio, autoavaliação e autorregulação, abrangendo o controle do corpo, da fala e do movimento na escola” (ROSE, 1998, p. 77)⁹⁵ – com as estratégias e tecnologias de governo, sobretudo aquelas de “nações ‘pós-

bem-estar social’ (*postwelfare*) no final do século XX”. Essa estratégias “passaram a depender, talvez como nunca antes, da instrumentalização das capacidades e propriedades do ‘governo dos sujeitos’”⁹⁶, o qual foi tornando-se cada vez mais atrelado a “novos modos de entender e agir sobre nós mesmos e sobre os outros como eus (*selves*) ‘livres para escolher’.” (ROSE, 1998, p. 13)^{a97}

Gráfico 2.1 – Produção acadêmica sobre amizade em periódicos da área psi



Fonte: Journal Storage (JSTOR)^b

Embora expressivos do avanço dos saberes psi sobre as relações amicais, esses números (e mesmo esse tipo de análise quantitativa) não abarcam as nuances da psicologização da amizade, posto que esse processo não é um fenômeno restrito a esse território. Ademais, os “saberes psi” por si só já formam um território heterogêneo, compreendendo da psicologia, às neurociências, passando pela psicanálise, psiquiatria e outros saberes em torno da psiquê. A

^a É verdade que certos saberes psi, especialmente aqueles mais ligados a psiquiatria, já gozavam de certo privilégio nas estratégias de governo no século XIX – *e.g.*, em instituições policiais, na medição e documentação de criminosos, quanto nos processos legais, através da evocação do saber psiquiátrico em julgamentos e nos cálculos punitivos (FOUCAULT, 1975), e também nas práticas familiares e individuais relativas à sexualidade (FOUCAULT, 1976) e à normalidade, de uma modo geral (FOUCAULT, 2003). Contudo eles adquirem novas formas e outros modos de articulação com a governamentalidade nas sociedades ocidentais a partir da segunda metade do século XX, quando passaram a agir mais diretamente sobre a subjetividade normal (ROSE, 1996; 1998).

^b Gráfico elaborado com dados produzidos a partir do JSTOR, um sistema *online* de arquivamento de revistas acadêmicas sediado nos Estados Unidos, fundada em 1995, que armazena publicações anteriores a essa data, com revistas de diversos países e áreas do conhecimento, o que nos permite obter um maior espectro e uma amostragem mais ampla (embora bastante parcial) da produção acadêmica sobre a amizade. Para a composição do gráfico foram utilizadas como palavras-chave o termo “amizade” em português, espanhol, italiano, francês, inglês e alemão (respectivamente “*amistad*”, “*amicizia*”, “*amitié*”, “*friendship*” e “*freundschaft*”), presente no título e/ou no resumo de artigos científicos em revistas das áreas das Ciências da Saúde (*Health Science*) e da Psicologia (*Psychology*).

psicologização infundiu seus conceitos, práticas e modos de subjetivação por (quase) todo corpo social e de veridicção a partir do século XIX. Desse modo, por exemplo, artigos em revistas de sociologia ou história, manuais e diretrizes educacionais ou mesmo análises econômicas e modelos computacionais acabam por lançar mão de elementos dos saberes psi para se constituírem, muitas das vezes sem sequer referenciar diretamente essa influência do psicológico, tamanha sua dissolução e obviedade na veridicção contemporânea.

Qualificação da amizade – uma dobra amical

Um importante signo dessa permeação psi na veridicção da amizade, então, parece-nos estar a *qualificação psicológica* das relações amicais. Não obstante saibamos que a “qualidade” não seja um elemento ubíquo à discursividade psi, muitos trabalhos nessa área valem-se de uma extensa e diversificada qualificação da amizade para veridizê-la. Trata-se de uma miríade de qualidades postas em jogo, uma multidão de traços que, em seus múltiplos arranjos, permitem pensar o “perfil” dos amigos, levando-se em conta as particularidades de suas identidades e relações. As qualidades, então, apareceram nas práticas discursivas psi e psicologizadas, mesmo nos casos de enunciados reativos ou combativos a elas. Essa veridicção qualitativa vai arrolar um número considerável de substantivos, que se repetem exaustivamente em artigos e outras produções da área, sobre a amizade: “aceitação”, “admiração”, “afeto” (enquanto sinônimo de afeição), “afinidade”, “ajuda”, “ajuda instrumental”, “aliança confiável”, “amor”, “apoio”, “apoio emocional”, “apoio incondicional”, “assertividade”, “autoavaliação”, “autoestima”, “autoeficácia”, “autopercepção”, “autorrevelação” (*self-disclosure*), “bem-estar subjetivo”, “capacidade de resposta” (*responsiveness*), “carinho”, “cautela”, “companheirismo”, “companheirismo estimulante”, “compreensão”, “confiança”, “confidencialidade”, “conflito”, “conforto”, “conhecimento mútuo”, “conselho”, “contato”, “contato físico”, “contato pessoal”, “crítico”, “dádiva”, “dedicação”, “desapego”, “desconfiança”, “divertimento”, “disponibilidade”, “distância”, “distância física”, “distância relacional”, “duração”, “encorajamento”, “espontaneidade”, “exclusividade”, “expressividade emocional”, “felicidade”, “fidelidade”, “franqueza”, “humildade”, “imposição”, “intimidade”, “laços fortes”, “lealdade”, “necessidades emocionais”, “partilha”, “polidez”, “presença constante”, “proximidade”, “reciprocidade”, “reciprocidade afetiva”, “resolução de conflitos”, “respeito”,

“satisfação”, “segurança emocional”, “sensibilidade”, “sentimentos”, “sentimentos positivos”, “sentimentos negativos”, “sinceridade” e “submissão”^a.

Eis um léxico bastante rico, detalhado e, ao mesmo tempo, restrito aos territórios dos saberes psi, a partir do qual a amizade pode ser praticada e, por tanto, pensada; uma multidão de caracteres que a povoam, deslocando-a para a órbita da psiquê. Note-se, pois, quão recorrente nessas qualidades é o aspecto cognitivo-comportamental, de modo que a amizade seja descrita, fundamentalmente, a partir de *comportamentos* (e.g., carinho, cautela, contato físico, dedicação, desconfiança, fidelidade, sinceridade etc.) e de *competências* (cognitivas), especialmente ligadas às chamadas *soft skill* (e.g., ajuda instrumental, autorrevelação, companheirismo estimulante, expressividade emocional, reciprocidade afetiva, resolução de conflitos, segurança emocional etc.). Essas qualidades psicológicas permitem certa objetivação das práticas amicais, seu esquadrinhamento e classificação, bem como sua fragmentação em várias seções: identidades amicais que se proliferam como imagens multiplicadas *ad infinitum* nos reflexos de espelhos oblíquos; uma variedade de rostos moldados e recortados por categorias que, feito um buraco negro em parede branca, dragam o olhar – e a existência.

Qualidade e comportamento

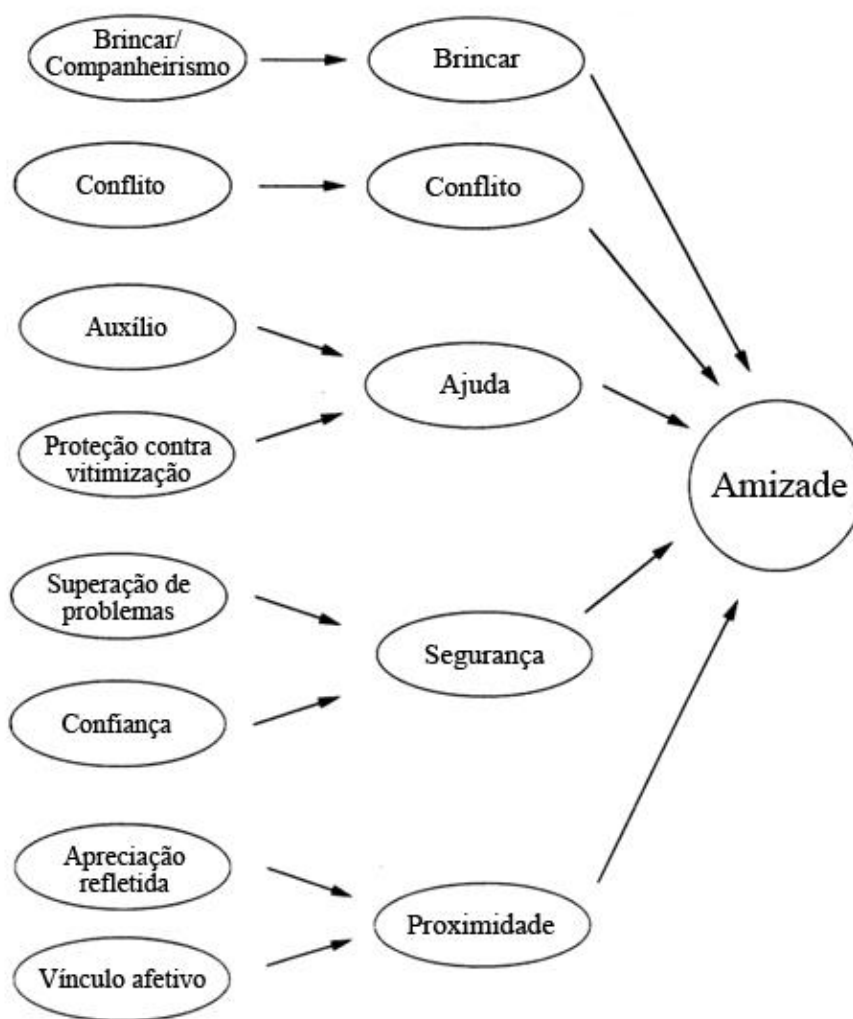
A ligação direta entre amizade e comportamento, que se baseia na hipótese de que a amizade exerce diversas influências comportamentais em crianças e adolescentes, é algo bastante ratificado por pesquisas na área (BERNDT, 2002; COLLINS; LAURSEN, 1999). Essa influência pode produzir efeitos “negativos” ou “desviantes”. Segundo algumas teorias sobre o comportamento “delinquente”, adolescentes que passam tempo com amigos, cujo comportamento se enquadra como “delinquente”, passam a praticar atos delinquentes eles também (AGNEW, 1991). O clássico adágio amical parece convertido ao território psi: *diz-me com quem andas e dir-te-ei como te comportas* – o comportamento torna-se um meio de determinar um perfil amical.

Essa capacidade de tradução que o comportamento exerce em relação ao sujeito amical, sem embargo, liga-se a efeitos fundamentais da psicologização na verificação amical. William M. Bukowski, Betsy Hoza e Michel Boivin (1994), por exemplo, a fim de produzir uma mensuração da qualidade amical, elaboram uma ferramenta teórica denominada “Escala de Qualidades Amicais”⁹⁸, levando a qualificação amical a um grau bastante esquemático e

^a Em combinações várias, essas qualidades são utilizadas para pensar a amizade significativamente em grande parte dos artigos que lançam mão de saberes psi – em bases de dados como a JSTOR, SciELO e Periódicos CAPES.

“objetivo” e dando aos estudos da amizade uma forma “científica” mais evidente. “A escala foi revisada de modo a representar as cinco dimensões de amizade que foram identificadas como sendo centrais: companheirismo, conflito, ajuda, proximidade e segurança.” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1994, p. 473)⁹⁹ Essas cinco “dimensões” são esquematizadas em um diagrama explicativo das seções e subseções que constituem uma amizade passível de estudo (Figura 2.1).

Figura 2.1 – Modelo conceitual das escalas subescalas na Escala de Qualidades Amicais



Fonte: BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1994, p. 474.

O esquema acima permite não só uma objetivação dos estudos sobre a amizade, mas a replicação dos experimentos, a despeito da efemeridade das evidências comportamentais. A partir dessa esquematização, em um estudo com 80 adolescentes, Mara Brendgen *et al.* (2001) buscaram analisar a correlação entre a percepção que os sujeitos têm de suas amizades e seus

“comportamentos observáveis” em relação ao (melhor) amigo ou amiga.^{a100} São estabelecidas sete “categorias comportamentais” – *viz.* “assertividade, autorrevelação, capacidade de resposta, afeto positivo, criticismo, afetos negativos e conflito” (BRENDGEN *et al.*, 2001, p. 403)¹⁰¹ –, mensuradas em uma escala de seis pontos, e por meio das quais tornou-se possível delinear correlações, comparações e tipificações “objetivamente”. Dessarte, parece-nos interessante atentar à descrição que o estudo traz dessas categorias:

Autorrevelação: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa revela informações pessoais e privadas sobre si mesma. Ela inclui informações descritivas (*e.g.*, filiação política) e informação avaliativa (*e.g.*, como alguém se sente ao começar a faculdade).

Capacidade de resposta: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa está sintonizada ao parceiro ou parceira, exibindo comportamentos como dar atenção, escutar, reconhecer e responder às sugestões sociais do parceiro ou parceira.

Assertividade: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa é confiante e aberta à avaliação de si. Ela envolve o reconhecimento de que perspectiva própria é válida e merece ser levada em conta, o que não significa ignorar a perspectiva do parceiro ou parceira.

Afeto positivo: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa exibe comportamentos não-verbais positivos, indicados pela afetuosidade (*warmth*) na voz e na expressão facial e uma postura corporal aberta.

Afeto negativo: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa exibe comportamentos não-verbais negativos indicados pela frieza, raiva e tensão na voz e na expressão facial, bem como pela postura corporal.

Criticismo: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa avalia negativamente a perspectiva do parceiro ou parceira.

Conflito: essa dimensão refere-se ao grau em que uma pessoa exibe tensão, raiva e hostilidade explícita ao parceiro ou parceira, o que inclui comportamentos verbais como menosprezo, ameaça e leitura mental negativa. (BRENDGEN *et al.*, 2001, p. 415)¹⁰²

Embora sucintas, as descrições deixam bastante evidente, naquilo que aparece generalizada e reiteradamente, o aspecto comportamental e computável dessas categorias. Mesmo os vocábulos escolhidos para os tópicos, que poderiam ser tomados como uma postura (*e.g.*, “criticismo”), uma qualidade moral (*e.g.*, “assertividade”), um sentimento (*e.g.*, “afeto positivo”) ou uma situação ou acontecimento (*e.g.*, “conflito”) são ajuizados a comportamentos – em sua aplicação cotidiana e visibilidade, fazendo com que até as emoções (*viz.* afeição, frieza, hostilidade e raiva) remetam-se a signo corporais observáveis (*viz.* voz, expressão facial e postura corporal). Essa observabilidade do comportamento justamente reporta à dimensão

^a “A amostragem do estudo consistiu em 80 adolescentes (52, ou 65%, meninas) de três escolas (*high schools*) do subúrbio de Montreal, cada qual participou com um amigo ou amiga do mesmo sexo. Os participantes do estudo eram parte de uma amostragem maior que já haviam participado em um estudo prévio, dois anos antes. A maioria dos adolescentes da presente amostragem estavam no 9º ano (n = 36) e primeiro ano do ensino médio (n = 33), com o restante no 7º ano (n = 4), 8º ano (n = 6) e segundo ano do ensino médio (n = 1); idade média = 15,47 anos, DP = 1,12. A maioria (80%) era de pessoas brancas, de famílias de classe média [...], M = 41,06, SD = 11,20.” (BRENDGEN *et al.*, 2001, p. 399)

computável também presente nas descrições. A repetição da expressão “refere-se ao grau em que uma pessoa” parece-nos marcar bem a objetividade da amizade buscada através da computabilidade dos comportamentos, o que é apresentado mais explicitamente no artigo quando os dados que falam da verdade da amizade são sintetizados na Tabela 2.1:

Tabela 2.1 – Médias da qualidade amical e comportamento com amigos por sexo

		Meninos	Meninas
Qualidade amical	Qualidade positiva	3,82 (0,50)	4,08 (0,55)
	Qualidade negativa	2,09 (0,64)	1,81 (0,56)
Comportamento	Assertividade	4,73 (0,73)	4,86 (0,59)
	Afeto positivo	3,71 (0,86)	4,44 (0,79)
	Capacidade de resposta	4,11 (0,91)	4,72 (0,65)
	Autorrevelação	2,78 (1,17)	3,34 (1,08)
	Criticismo	2,57 (1,06)	2,20 (0,85)
	Afeto negativo	2,32 (0,77)	1,79 (0,60)
	Conflito	1,79 (0,90)	1,46 (0,68)

Nota: pontuações médias são calculadas entre os adolescentes alvos e seus amigos e apresentada com o respectivo padrão de desvio entre parênteses.

Fonte: BRENDGEN *et al.*, 2001, p. 404.

A tabela expõe de forma bastante explícita essa relação íntima entre qualidades psíquicas, comportamento e computabilidade da amizade, contudo, a “cientificidade” do comportamento, cuja existência e validade hoje independem do estatuto da corrente comportamentalista dentro dos saberes psi, espalha-se pelos estudos sobre a amizade de forma muito mais ampla e de formas muito mais sutis. Seria inclusive preciso perguntar-se: em que medida, sob que condições, a partir de que territorialidades é possível hoje pensar verdadeiramente a amizade, prescindindo da noção de comportamento (observável)? O comportamento, pois, é mais do que uma prática no interior da amizade, compondo-a ontológica e epistemologicamente (*i.e.*, em sua prática veridiccional). O que mostram esses trabalhos é como o comportamento, incrustado no cerne da verificação amical, permite qualificar as amizades positivas e negativas, identificar o melhor amigo ou amiga e tipificar padrões relacionais e identitários – *e.g.*, a existência de uma relação entre a “qualidade amical” e o “comportamento de adolescentes” (BRENDGEN *et al.*, 2001, p. 396). Os graus dos comportamentos determinam as distintas amizades em suas particularidades, na intersecção com outros aspectos psicológicos (*i.e.*, habilidades cognitivas, mas também faixa etária, sexualidade, etnia, nacionalidade etc.).

Outros fatores também vão ser relevantes na determinação dos “graus” em que os comportamentos se apresentam. Em um estudo sobre a estabilidade e mudança nas relações amicais entre crianças, Nidia Flores Montañez e Carlos Santoyo Velasco (2009) destacam a importância da “duração” e da “proximidade” nessa mensuração; Carollee Howes (1983), em um estudo sobre padrões amicais entre crianças, coloca o “engajamento”, a “complementaridade”, a “frequência” e a “reciprocidade” como pontos a serem considerados para o estabelecimento desse perfil amical. A reciprocidade, inclusive, será um tema bastante importante, tanto no que se refere à qualidade amical, como também em termos de fiabilidade dos dados produzidos. Exploraremos a questão da reciprocidade mais adiante na seção da computabilização da amizade, por ora vale destacar que, diferentemente do que ocorreu até o século XVIII ou XIX, em que a reciprocidade constituía um traço primaz e imprescindível da amizade, nos artigos científicos, a partir do século XX, a reciprocidade aparece, amiúde, como um aspecto supérfluo, acidental ou relativo da verificação amical. Se, por outro lado, é verdade que a reciprocidade ainda é tomada como uma qualidade fundamental da amizade em certos estudos, isso não se dá sem que ela seja um ponto de irradiação de questionamentos acerca da validade de métodos cuja objetividade na produção dos dados pode ser comprometida pela interferência da “subjetividade” humana e, ao mesmo tempo, um ponto de inflexão no qual os elementos objetiváveis da amizade, como o comportamento, são convocados a validar ou invalidar certas premissas do que *verdadeiramente* compõe a amizade.

A relação da amizade com o comportamento, entretanto, não se presta apenas ao estabelecimento de perfis amicais. Sua objetividade, modulada por outras variáveis (*viz.* “complementaridade”, “duração”, “engajamento”, “frequência”, “proximidade” e “reciprocidade”), também pode ser pensada em termos de mudança de comportamento. Abdullah Almaatouq *et al.* (2016, p. 10), por exemplo, afirmam que, segundo seus dados, “tanto profissionais quanto pesquisadores deveriam considerar a reciprocidade e direcionalidade das relações de amizade quando pensam sobre a mudança de comportamento devida à influência social”¹⁰³. Essa mudança no comportamento através da amizade abarca um largo espectro de possibilidades: disseminar novas ideias (ALMAATOUQ *et al.*, 2016), garantir uma boa experiência escolar (AYDIN; PERDAHCI, 2019b), estimular o consumo de certos produtos ou marcas (FEI; YOU; YANG, 2020; JOHAR, 2005), prolongar ou otimizar o uso de redes sociais virtuais (KANG; YOON; HAN, 2020; WANG; HAN; TIAN, 2017; YU *et al.*, 2018), influenciar posicionamento político (IDAN; FEIGENBAUM, 2019), bem como transmitir certas

habilidades, como a “aprendizagem social (*i.e.*, exposição passiva) e a persuasão social (*i.e.*, engajamento ativo)” (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 10).^{a104}

Qualidade, cognição e habilidade

A asserção de que “a relação entre pares durante o começo da adolescência tem um papel importante, se não essencial, no desenvolvimento de vários aspectos das competências e do bem-estar” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹⁰⁵ ocupa um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, desde pelo menos 1953, quando o psiquiatra e psicanalista estadunidense Harry Stack Sullivan (2011) publica *A teoria interpessoal de psiquiatria* (*The Interpersonal Theory of Psychiatry*). Nesse livro, o autor elabora uma concepção própria de psiquiatria e em meio ao desenvolvimento de seus conceitos fundamentais, ele traz as “relações interpessoais”, entre as quais está a amizade, como elemento fundante do “eu psíquico” e de suas competências. Essas competências podem ser de ordem mais fisiológica/biológica (*e.g.*, a visão), ou advir de algo intermediário entre o biológico e o cultural (*e.g.*, a fala) ou estar ainda bastante ligadas ao aspecto sociocultural, que abrange as competências ligadas ao estabelecimento, desenvolvimento e manutenção de relações para além daquelas da primeira infância. A aprendizagem, nesse cenário, ocupa um lugar recorrente no desenvolvimento conjunto do “eu psíquico” e das “relações interpessoais”. Por certo, o foco do autor não está nas competências e descrições sua relação direta com a amizade são bastante parcas no texto. A amizade aparece ligada à saída do sujeito da primeira infância (*infancy*) e sua entrada na segunda infância (*childhood*), onde a criança começa a fazer uso da linguagem de forma mais complexa; como também aparece, de forma bastante heteronormativa, nas discussões sobre a entrada da puberdade, em que ao desejo de intimidade (amical), vinculado a sujeitos de mesmo sexo, assoma-se a intimidade (sexual), vinculada a sujeitos do sexo oposto. A despeito das

^a Uma quantidade significativa de pesquisas tem direcionado seu olhar para o comportamento amical nas redes sociais virtuais e no uso de tecnologias. Essas pesquisas possuem um escopo bastante variado e são realizadas em diversos países, contudo há uma tônica recorrente nelas, qual seja: a dedução da amizade (*e.g.*, quem é ou não amigo, quem provavelmente aceitará quem como amigo ou qual o grau de amizade existe entre sujeitos) a partir de comportamentos em redes sociais. A despeito do fato de que essa dedução se dá a partir da noção de comportamento, objeto central dessa seção, vamos explorar a pertinência dessas pesquisas na verificação da amizade mais adiante. Isso porque elas parecem-nos instaurar algo distinto nas condições de consistência da verdade amical, na medida em que vão além do “simples” lançar mão dessa noção psi (*i.e.*, comportamento). O acontecimento aí presente estaria na “computabilização” da amizade que as pesquisas promovem de uma forma a excluir cada vez mais a participação voluntária, consciente e/ou descolada das práticas cotidianas dos sujeitos – seriam as máquinas e dispositivos eletrônicos que produziram os dados a despeito da intencionalidade ou ciência do ser humano objeto de pesquisa. Em suma, essas pesquisas levam o comportamento humano a um grau de “órgão sem corpo”, intimamente vinculado ao cotidiano, porém mais e mais autônomo a certa vontade e a certa intencionalidade humana.

questões relativas ao corte sexual/libidinal freudiano, bastante rígido, e da heteronormatividade sobre a qual jaz o texto, vê-se já sinalizado por H. Sullivan (2011) uma relação entre a amizade e o desenvolvimento de certas habilidades (ou competências) cognitivas necessárias a seu estabelecimento, mas que também progridem, ampliam-se e se deslocam conforme as relações interpessoais vão evoluindo. A amizade, então, não só vai evoluir com as necessidades de intimidade da criança, mas vai constituir-se, por si só, uma necessidade de desenvolvimento cognitivo do sujeito, especialmente da pré-adolescência até o fim da adolescência (SULLIVAN, 2011).

Da segunda metade do século XX ao começo do século XXI, os estudos dentro do território psi vão avançar no escrutínio da relação entre amizade e habilidades cognitivas, de modo a estabelecer-se, de forma bastante firme, a importância da amizade no aprendizado de competências, acima de tudo das “*soft skills*”. Nos estudos da amizade, as *soft skills* estão presentes de distintas formas, e aparecem especialmente relacionadas à acurácia na percepção das emoções. No estudo de Wendy L. Morris *et al.* (2016), parcialmente financiado pelo *National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Saúde Mental, dos EUA), esse tipo de habilidade é colocado como a capacidade de um amigo de perceber a decepção do outro e, conseqüentemente, a capacidade de detectar mentiras e dissimulações de um amigo. Outro exemplo é a habilidade de reconhecimento de emoções (HRE) que, segundo Tanja Bänziger, Didier Grandjean e Klaus R. Scherer (2009, p. 291), refere-se à competência de “perceber e interpretar corretamente o estado emocional de outros em relações sociais”.

As emoções detectadas variam conforme as pesquisas realizadas. T. Bänziger, Marcello Mortillaro e K. R. Scherer (2012), por exemplo, listam como emoções fundamentais a alegria, o divertimento, o orgulho, o prazer, o alívio, o interesse, a raiva, o medo, o desespero, a irritação, a ansiedade e a tristeza; já Yingqian Wang *et al.* (2019, p. 1377) utilizam uma lista menor em sua pesquisa: “raiva, tristeza, alegria, divertimento, medo, irritação, prazer e interesse”¹⁰⁶. De todo modo, esses sentimentos são objetivados através do corpo e do comportamento (MORRIS *et al.*, 2016), ou seja, tornam-se visíveis por meio de gestos e expressões corporais: “Identificamos felicidade pelos sorrisos, tristeza pelas lágrimas de uma pessoa, raiva por seus gritos e assim por diante” (WANG *et al.*, 2019, p. 1370)¹⁰⁷. O modo como, amiúde, é exemplificada essa tradução da interioridade da psiquê na exterioridade do corpo é de uma simplicidade risível, não fosse também sintoma da força que passaram a ter os saberes psi na veridicção da amizade e do Homem – a invasão psi fez seus esquemas tornarem-se explicativos, seus aparatos conceituais, suas metodologias e práticas sobre a amizade tão

óbvias que o depauperado exemplo acima delata a debilitada compreensão de fenômenos humanos tão complexos que certas pesquisas podem gerar.

Voltando ao tema das habilidades cognitivas propriamente dito, tanto no estudo de W. Morris *et al.* (2016), quando em Yingqian Wang *et al.* (2019) já citados – como também em vários outros – as habilidades relacionadas à amizade aumentam conforme evolui a idade dos sujeitos. Essa articulação da idade da criança com sua capacidade cognitiva é bastante recorrente, dada a força da psicologia desenvolvimentalista, especialmente na intersecção entre psicologia e infância. Como veremos mais adiante, a faixa etária (a etapa de desenvolvimento cognitivo ou psíquico) do sujeito torna-se uma categoria bastante forte na articulação entre saberes psi e pesquisas sobre a amizade. Essa percepção do desenvolvimento cognitivo pode traduzir-se, por exemplo, em admoestações aos pais e professores em relação às crianças: “A ligação positiva entre a HRE e [...] a qualidade da amizade autorrelatada sugerem a necessidade de professores e pais prestar mais atenção a essa habilidade em prol das interações sociais das crianças.” (WANG *et al.*, 2019, p. 1384)¹⁰⁸

Essas habilidades cognitivas também podem dizer respeito à capacidade de perceber do amigo e de comunicar essa percepção. Nesse sentido, Dean Cocking e Jeanette Kennett (1998) vão advogar que um sujeito precisa ter interpretações do amigo a oferecer-lhe, contribuindo para que ele se torne quem ele é, interpretações que estão além daquelas que se tem a oferecer às demais pessoas. Ao mesmo tempo, é preciso que o amigo aceite e se deixe modificar pelas interpretações que lhe são feitas, de forma que o sujeito venha a contribuir para que o amigo converta-se naquilo que se é. Essa habilidade de percepção e comunicação possui uma outra face, na qual o sujeito precisa ter uma postura receptiva à imagem de si produzida pelo amigo. Essa ligação estreita entre comportamento e cognição, também a vemos, por exemplo, no trabalho de Soraya da Silva Sena e Luciana Karine de Souza (2013, p. 334), quando afirmam que “o avanço sociocognitivo pode auxiliar a captar melhor as reações negativas dos pares a seu comportamento frequentemente desrespeitoso às regras sociais”. Haveria, portanto, uma articulação entre a capacidade de percepção no interior da amizade e a força dessa relação em alterar o comportamento, podendo inclusive ajustar o comportamento desviante. A amizade seria, pois, capaz de produzir uma normalização comportamental por meio dessa aproximação afetiva, levando o sujeito a comportar-se de determinado modo por desejar ser benquisto. A amizade é, portanto, associada à semelhança comportamental e cognitiva. Se a percepção da existência de uma semelhança entre amigos, ponto nodal de sua concepção no Renascimento perdura até o século XX, nos estudos psi essa semelhança é localizável no cognitivo: “Os indivíduos escolhem como amigos outros que sejam altamente similares a si próprios em termos

de capacidade geral (*ability*) e que sejam interessados e tenham bom desempenho naquelas atividades que lhes são importantes.” (TESSER; CAMPBELL; SMITH, 1984, p. 573)¹⁰⁹

O alcance da noção de habilidade ultrapassa o território psi, atingindo muitos (outros) domínios das ciências do Homem. A sociologia da infância, especialmente, no território da educação (infantil), apresenta exemplos assaz contundentes dessa invasão psi, através das habilidades, na verificação da amizade. William A. Corsaro (1985; 2003), importante nome da sociologia da infância, tem dois grandes trabalhos sobre a amizade dentro da cultura infantil. Numa análise sobre suas pesquisas, o sociólogo estadunidense escreve: “Pouco a pouco comecei a ver que não estava simplesmente verificando as impressionantes habilidades sociais das crianças pequenas e os efeitos positivos da interação entre pares em seu desenvolvimento individual. Dei por mim estudando processos coletivos, comunitários e culturais.” (CORSARO, 2003, p. 5)¹¹⁰ Ainda que o autor coloque a ênfase na coletividade inerente a seus objetos de estudo, ele o faz, lançando mão da noção de “habilidade social” (*social skills*).

W. Corsaro (2003, p. 89) critica o fato de amizade ser estudada pela psicologia (desenvolvimentalista) como “um conjunto de habilidades que podem ser descritas e avaliadas separadamente do contexto social no qual elas se desenvolvem ou são usadas”¹¹¹ sem, contudo, abandonar a noção de “habilidades”, como algo vinculado à amizade. O sociólogo estadunidense tanto admite um valor em tal prática da pesquisa psi – “essa abordagem é útil para o mapeamento da aquisição individual de conhecimentos e competências de amizade por parte da criança no decorrer da infância” (CORSARO, 2003, p. 89)¹¹² –, como também reorganiza a função desse olhar psi para os propósitos da sociologia. Com esse fim, ele vincula as habilidades e conhecimentos amicais aos aspectos situacionais, próprios à cultura infantil, nos quais a criança está inserida – e não apenas como parte da evolução da criança em direção a uma vida e amizade adultas.

Buscando, então, perceber a amizade infantil em sua imanência, o autor vai constatar que: “estabelecer e manter interação entre pares são tarefas (*tasks*) desafiadoras para crianças que estão no processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para a comunicação e interação social.” (CORSARO, 2003, p. 40)¹¹³ Nesse excerto são evocadas tanto as habilidades – explicitamente adjetivadas como “cognitivas” –, quanto a noção de tarefas (*tasks*), tão caras à psicologia cognitivista, para a qual uma habilidade é, fundamentalmente, a capacidade de resolver ou lidar com uma determinada tarefa, reforçando, com isso, não só a presença de uma palavra marcadamente do território psi, mas o uso próprio desse território, aparentemente alienígena ou ao menos criticável pela sociologia. O uso desse termo não é signo apenas de uma constatação geral das práticas amicais infantis, mas também

vai reaparecer idiossincraticamente em distintas situações sociais da cultura infantil, como, por exemplo, no caso de grupelhos mais fechados: “Crianças que compartilham longas histórias de interação em grupos pequenos e coesos desenvolvem frequentemente habilidades amicais que apenas podem ser capturadas juntando-se a esses grupos e tornando-se parte deles.” (CORSARO, 2003, p. 85)¹¹⁴

A amizade ao longo das fases do desenvolvimento infantil vai demandando não só outras habilidades, mas também outras relações com as habilidades. Essa nova relação com a habilidade também reflete a maneira como a criança vai praticar a amizade – a negociação de interesses, o uso de artifícios verbais, retóricos ou físicos para a persuasão do amigo. A própria barganha pela amizade vai dando lugar a formas de avaliação da amizade ao longo de uma duração maior - a imediatez das crianças menores em relação a amizade dá lugar a amizades mais abstratas e que demandam habilidades interpessoais, cujos efeitos são mais prolongados, mais hábeis a sustentá-las, uma vez que a retomada de uma amizade perdida ou enfraquecida vai, com o passar do tempo, tornando-se mais difícil.

Qualidades e faixa etária

A psicologização da amizade manteve sempre, assim como a própria história dos saberes psi, um flerte – quando não um amor platônico – com a biologia e as ciências médicas., Logo, uma das mais importantes linhas de força da qualificação amical não poderia deixar de ser propínqua a esses territórios de veridicção: a faixa etária ou as fases de desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. A amizade, assim, passa a ser qualificada e, portanto, distinguida e comparada de acordo com as várias etapas do ciclo vital, cada vez mais subdivisível: análises da amizade na fase pré-escolar (DAUDT; SOUZA; SPERB, 2007), na adolescência, no período pré-universitário (CORDEIRO, 2006), em adultos (SOUZA; HUTZ, 2008), em idosos (SOUZA; GARCIA, 2008b) ou ao longo da vida (SOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011). Nesse sentido, as pesquisas regridem temporalmente, realizando análises da amizade em fases do desenvolvimento até então impensáveis. Em sua revisão bibliográfica, Mary D. S. Ainsworth (1989, p. 715) vai indicar estudos sobre os efeitos da amizade para bebês:

Há também evidência para sugerir que bebês e crianças pequenas são muito mais propensos a serem sociáveis do que cautelosos quando encontram pares de mesma idade não familiares e que a desconfiança despertada por adultos estranhos e amigáveis, pode desaparecer rapidamente à medida que se tornam mais familiares.¹¹⁵

Da vida pré-escolar ao período pós-universitário, a amizade vai apresentar particularidades calcadas não só na presença ou ausência de certas qualidades, mas na intensidade, importância e frequência de certas qualidades, comportamentos e habilidades. Por exemplo, em dois de seus estudos, W. Bukowski, B. Hoza e M. Boivin (1993; 1994) vão analisar “o companheirismo, o conflito, a ajuda, a segurança e a proximidade”¹¹⁶ como qualidades presentes na adolescência e como componentes básicos da amizade infantil, mas vão quantificar as variâncias desses comportamentos, para então extrair disso as particularidades da relação amical em cada faixa etária. Se é verdade que, de infância à fase adulta se busca uma certa segurança na amizade e na particularidade de cada relação, a segurança que um adolescente ou uma criança busca na amizade e o grau de importância que dão a ela diverge daquela, por exemplo, que um adulto procuraria. Para as crianças pequenas, a amizade significaria ter companhias para as brincadeiras, assim como a busca de uma intimidade, lealdade, confiança e proximidade que lhes são próprias à idade, ligadas à construção de uma identidade, a uma inclusão e popularidade, ou seja, ligadas a temas como “ajuda, acolhimento, companheirismo e aprimoramento da autoestima” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 30)¹¹⁷ de uma forma (e com uma intensidade) que não é aquela de um jovem adulto ou de um idoso (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011), posto que ao adolescente importam “o suporte, a intimidade e a afirmação” (HAMM; FAIRCLOTH, 2006, p. 73-4)¹¹⁸: o que o move é um desejo de inclusão e bem-estar em seu “ambiente”, sobretudo escolar. Essas características, por certo, variam a cada pesquisa, a partir de seus enfoques, pressupostos teóricos e aparatos metodológicos. Raul A. Cordeiro (2006, p. 509), por exemplo, diz que no período da pré-adolescência e adolescência o conceito de amizade “pode ser estruturado em oito dimensões: Sinceridade e Espontaneidade; Sensibilidade e Conhecimento; Vinculação; Exclusividade; Dádiva e Partilha; Imposição; Atividades Comuns; Confiança e Lealdade.”

Esse esforço, no entanto, representa apenas uma das direções dos trabalhos que produzem a qualificação da amizade em conformidade com as distintas faixas etárias. São trabalhos cujo escopo é o de explorar as qualidades amicais em populações cada vez mais específicas. Exemplo disso é o estudo de Gloria Hongyee Chan sobre a amizade e comunicação da “juventude escondida” (*hidden youth*). “A juventude escondida”, escreve a pesquisadora, “são pessoas jovens que se retiraram da participação e das interações sociais diretas, exceto com seus familiares mais próximos, por ao menos seis meses” (CHAN, 2020, p. 1). Nessa análise, então, é identificado que:

[...] os amigos mais íntimos preferem formas mais privadas de comunicação para uma troca de informação mais aprofundada e emocional e para facilitar o desenvolvimento futuro da relação, porque essas formas de comunicação provêm maiores oportunidades de expressar pensamentos e sentimentos. (CHAN, 2020, p. 6)¹¹⁹

Enquanto alguns estudos, como o exemplo anterior, empenham-se em análises cada vez mais específicas e pontuais, em termos etático-identitários, outros direcionam seus esforços a atravessar em suas análises diversas idades, evidenciando as distinções por meio da justaposição. Diogo A. de Souza e Elder Cerqueira-Santos (2011), em uma revisão de literatura sobre as relações amicais ao longo da vida, elaboram um quadro em que exemplarmente sintetiza as qualidades e comportamentos que caracterizam as relações amicais de crianças até idosos (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 – Características dos relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital

Fase	Características
Idade pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Amizades menos duradouras e baseadas na proximidade e em interesses compartilhados por brincadeiras; • Amigos evidenciam maior vinculação mútua, reciprocidade, interações mais ampliadas, mais comportamento positivo e menos negativo e mais apoio em situações novas do que pares em que não existe amizade; • Maior número de amizades com crianças do mesmo sexo.
Infância intermediária	<ul style="list-style-type: none"> • Mais amigos próximos do que quando pré-escolares; • Amizades estáveis, perdurando por todo o ano letivo ou mais; • Segregação sexual extremamente alta, quando não total.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Jovens passam mais da metade das horas acordados com outros adolescentes e boa parte do seu tempo de lazer em atividades de socialização com os amigos; • Amizades bastante estáveis, mais complexas e psicologicamente mais ricas: bastante íntimas; amigos compartilham sentimentos e segredos e sabem cada vez mais sobre os sentimentos uns dos outros; • Lealdade e confiança como características supervalorizadas; • No início da adolescência, costumam se reunir em “panelinhas”, de quatro a seis integrantes, quase que totalmente formadas por pessoas do mesmo sexo. Já no final, elas se tornam mistas quanto ao gênero.
Aduldez jovem	<ul style="list-style-type: none"> • Amizades escolhidas por similaridade em termos de: instrução, classe social, interesses, <i>background</i> familiar ou estágio do ciclo de vida familiar. Além disso, elas se sustentam na abertura mútua e na franqueza pessoal; • Embora amizades com outro sexo sejam mais comuns, elas ainda são ultrapassadas pelas amizades com pessoas do mesmo sexo; • O número de amigos parece estar em seu auge nos anos iniciais e reduz um pouco na fase dos trinta anos.
Aduldez intermediária	<ul style="list-style-type: none"> • O número total de amigos parece diminuir e permanece reduzido até por volta dos 65 anos, quando se eleva novamente. A frequência com que veem os amigos segue o mesmo padrão; • Mulheres possuem mais amizades íntimas; homens possuem grupos maiores e menos comprometidos de amigos, com quem se engajam em atividades agradáveis, compartilhando poucos sentimentos ou problemas.
Idade adulta avançada	<ul style="list-style-type: none"> • A maior parte dos amigos íntimos é constituída de amigos de longa data; • Embora haja leve aumento no número de amigos, em comparação à meia-idade, o número de amizades tende a diminuir a partir dos 65 anos, pois é muito mais comum vivenciar a morte de amigos.

Fonte: (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011, p. 61)

Ao mesmo tempo, um grupo etário pode ser subdividido em prol de uma melhor particularização de suas qualidades:

O grupo mais jovem (6 a 8 anos) enfatizou relações com colegas de brincadeira (*playmate*) e compartilhamento. O grupo do meio (9 a 11 anos) tendeu a dar mais atenção ao tipo de reciprocidade implícita em relações de ligação múltipla – o tipo de ajuda que amigos poderiam dar uns aos outros, e poder depender dessa ajuda, incluindo a companhia quando solitários (*lonely*). O grupo mais velho (12 a 14 anos) pensou na amizade próxima (*close friendship*) como uma relação simétrica, enfatizando a cooperação, a reciprocidade e a confiança, na qual fosse possível revelar os próprios sentimentos, negociar diferenças e sentir-se compreendido. Contudo, eles também enfatizaram que o reconhecimento da congenialidade de interesses e atividades era importante para iniciar e manter uma amizade – um recurso que aprimora qualquer relação, mas que não é um recurso fundamental de uma ligação. (AINSWORTH, 1989, p. 714)¹²⁰

Essas variações etárias da qualificação amical, podê-las-íamos multiplicar quase indefinidamente sem com isso compor um quadro geral final das variações ou um grande retrato que as sintetizasse em um *metaperfil*, posto que, mesmo quando as divisões coincidem, as qualidades e variâncias podem divergir. Em todo caso, não é nosso objetivo criar um derradeiro perfil etário das amizades (ou de outras qualidades), mas, justamente, mostrar como um feixe de linhas de força torna possível essa plurivocidade psicológica da amizade, a partir das qualidades.

Qualidade, sexualidade e gênero

No interior desse feixe, a qualificação etária, amiúde, entrecruza-se com outra linha de força importante: a sexualidade. Nas pesquisas de Barbara A. Winstead (1986) e de Patricia McDougall e Shelley Hymel (2007) são exploradas similaridades e diferenças das concepções de amizades entre sujeitos de mesmo gênero ou de gêneros distintos ao longo da vida.^a Por um lado, isso permite desenhar um perfil mais amplo da amizade “masculina” e “feminina”:

Mulheres tendem a ter relações de mesmo sexo um-a-um (*one-to-one*) que são intensas, exclusivas e emocionalmente próximas e homens tendem a interagir em grupos e a ter relações de companheirismo com o mesmo sexo que são baseadas em ter interesses similares e em compartilhar atividades. (WINSTEAD, 1986, p. 86)¹²¹

Mas permite também a elaboração de uma variedade de perfis a partir de uma sobreposição das questões etárias e de gênero. Os aspectos importantes à amizade em faixas-

^a O artigo de Luciana Karine de Souza e Claudio S. Hutz (2007) é um exemplo desse tipo de pesquisa no Brasil.

etárias específicas – *i.e.*, as diferenças nas brincadeiras, na importância dada a certos elementos da amizade (*viz.* apego, confiança, lealdade, compartilhamento), a presença dos melhores amigos, o tamanho do círculo de amizade, as metas (*goals*) etc. – são atravessados pelas diferenças e semelhanças entre gêneros e em seu interior, de modo que tais os perfis amicais sejam mais refinados e menos genéricos.

Essa trama, em que a amizade se qualifica, se especifica e se particulariza na relação da sexualidade-gênero com a faixa etária, aparece por vezes de forma explícita e direta, como no trabalho de Patrícia R. Daudt, Luciana Karine de Souza e Tania M. Sperb (2007) sobre amizade e gênero nos conflitos de crianças em nível pré-escolar, ou de forma menos direta, como na pesquisa sobre as diferenças amicais em turmas mistas e outras exclusivamente masculina ou feminina de Jan Kornelis Dijkstra e Christian Berger (2018), ou ainda de forma bastante obtusa, indireta e secundária, mas ainda assim relevante, como na análise de Diego Jesús Luque Parra e María Jesús Luque Rojas (PARRA; ROJAS, 2015), sobre as relações amicais e as necessidades especiais (*descapacidad*) em sala de aula, ou mesmo a tese de Bárbara Garcia Ribeiro Soares da Silva (RIBEIRO, 2014), acerca da função social da amizade duradoura.

Um estudo recorrentemente citado no território da sexualidade e do gênero nas relações amicais é o trabalho de Paul H. Wright (1982, p. 8), no qual o autor afirma que:

[...] a amizade entre homens tende a ser uma relação lado a lado, com os padrões mutuamente orientados para alguma tarefa ou atividade externa; enquanto a amizade feminina tende a ser uma relação face a face, com os parceiros mutuamente orientados para um conhecimento personalizado e uma preocupação de um pelo outro.¹²²

É verdade que o mesmo Paul H. Wright (1982, p. 17), mais adiante em seu artigo, afirma que tal caracterização não se sustenta e que “amizades profundas e de longa duração são tanto face a face quanto lado a lado, igualmente para homens e mulheres”¹²³. Ainda assim, a possibilidade de um *perfil* de amizades por gênero ser veridizível através de qualidades, por si só já delata as condições de consistência que subjazem em tais asserções. A segunda afirmação, aqui sobreposta como mais precisa, dessarte, não a contradiz a primeira, visto que tais condições de consistência na exata medida em que a qualificação amical é o fundo no qual ambas se assentam: a possibilidade de um perfil segue existindo, agora deslocado do gênero para o tempo e a profundidade da relação.

Tal possibilidade de um perfil amical ligado aos gêneros aparece também em um artigo de Karen Walker (1994, p. 250), no qual a autora coloca em questão a ideia difundida de que “homens se vinculam através de atividades compartilhadas, enquanto mulheres compartilham

sentimentos íntimos”¹²⁴, na medida em que, em sua pesquisa, “os homens também confiavam um no outro e tinham sentimento ternos um pelo outro, mas não mencionaram a importância de compartilhar sentimentos.”¹²⁵ Apesar da tensão entre as qualidades que configuram as amizades masculinas ou femininas, o gênero e a sexualidade seguem articulando-se às qualidades na verificação da amizade, junto a outros fatores que à verificação se assomam, complexificando, multiplicando e precisando os perfis amicais: estado civil (COHEN, 1992); idade (ADAMS, 1989) e “classe social” (BLIESZNER; ADAMS, 1992).

A sexualidade é reconhecida como um importante fator na organização das relações amicais (WESTON, 1991) e, com efeito, ela desborda a heteronormatividade na qualificação das amizades:

Em geral, homens *gays* e lésbicas são bastante similares entre si nas abordagens em relação à amizade. Tanto *gays* quanto lésbicas distinguem entre amizades casuais, amigos próximos e melhores amigos. Ambos valorizam as amizades igualmente e, ao contrário dos homens e mulheres heterossexuais, ambos tendem a definir e estabelecer (*enact*) amizades de forma semelhante. (NARDI; SHERROD, 1994, p. 196)¹²⁶

Embora difiram das amizades heterossexuais os aspectos qualificativos das relações homossexuais – os quais são transformados em categorias de análise nas pesquisas – não variam (*viz.* idade, estado civil, nível educacional, ocupação, renda, autorrevelação, comportamentos amicais, comportamento sexual). Ainda nesse espectro da relação sexualidade-gênero e amizade, há trabalhos que buscam discutir o papel da amizade na formação e revelação da identidade transgênero (GALUPO *et al.*, 2014a; 2014b), bem como nos comportamentos em relações amicais entre pessoas trans e cis (BARBIR; VANDEVENDER; COHN, 2017). Rita M. G. Rocha, Emerson F. Raseira (2015), em sua pesquisa sobre a amizade entre travestis, categorizam cinco práticas (discursivas e não-discursivas) em torno das relações amicais: (1) a “amizade-babado”, que tem “funções de reconhecer o vínculo construtivo entre [as travestis]” (ROCHA; RASEIRA, 2015, p. 241); (2) a “amizade-batalha”, associada “à rua, ao companheirismo no trabalho, ao truque, à competição, à negociação, à fofoca, à prostituição e também à convivência em casa” (ROCHA; RASEIRA, 2015, p. 242); (3) a “amizade-família”, a qual reúne um “vocabulário organizado em torno de palavras como mãe, pai, cafetina, união, irmã, irmão, casa, cama, conselhos, a casa-pensão” e que é evocada nos “momentos [...] em que as travestis falam de suas relações associadas à formação de uma ‘grande família’, incluindo o vocabulário da irmandade nessas relações” (ROCHA; RASEIRA, 2015, p. 243); (4) a “amizade-segreto”, englobando “as relações de amizade que se desdobram em relações amorosas e sexuais entre travestis” e que engloba elementos como “afeto, ciúme, sexo, paixão,

solidão, silêncio, agressão e distanciamento” (ROCHA; RASEIRA, 2015, p. 244); e (5) a “amizade-uó”, que agrupa “os conflitos em torno das relações entre as travestis, e consigo próprias”, envolvendo termos como “agressão, fuxico, sujo, máfia, briga, machucar, confusão, anormalidade, dinheiro, drogas, pecado, passar fome, doença.” (ROCHA; RASEIRA, 2015, p. 245) Essas amizades, multifacetadas ou plurívocas, pois, voltam a remeter a ações e sentimentos direta ou indiretamente vinculados à psiquê, de modo que, não obstante a pesquisa sublinhe seus caracteres semânticos e políticos, ela remete a um cuidado com a saúde psíquica e outras dimensões (*e.g.*, a inserção social das travestis por meio das amizades).

Qualidade e a infinitude de seus reflexos amicais

Há, por certo, várias outras dimensões qualitativas isoláveis nesse feixe intrincado de linhas de força que constituem a amizade psicologizada. A título de exemplo, poderíamos evocar os padrões amicais relacionados a aspectos étnicos-culturais. A capacidade de fazer amizades interculturais ou interétnicas, principalmente na infância, é, para Marina Serdiouka *et al.* (2019, p. 36), “uma habilidade essencial em nossa sociedade crescentemente heterogênea”¹²⁷. Através desse habilidade a criança aprende a aceitar a diversidade, mas também aprende “habilidades empáticas”¹²⁸, “habilidades de comunicação interpessoal positivas (*i.e.*, autorrevelação, habilidades de escuta)”¹²⁹, ademais de “habilidades importantes de antecedentes (*backgrounds*)”¹³⁰ diversos” (SERDIOUKA *et al.*, 2019, p. 42). Para Bartolomeo J. Palisi (1966), os aspectos étnicos associam-se, através da amizade, ao processo de aculturação: a quantidade e a qualidade da amizade, pois, vinculam-se à inclusão de um estrangeiro em determinada sociedade ou cultura, uma vez que essa relação seria um dos meios de prover ao sujeito estrangeiro “a habilidade de identificar e utilizar os símbolos de uma maneira aceitável” (PALISI, 1966, p. 255)¹³¹, nessa nova cultura. Luciana Karine de Souza e Cristina Yumi Nogueira Sediya (2012), também explorando esse ponto de entrecruzamento entre amizade, qualidade e etnia-cultura, produzem um panorama da percepção da amizade em distintos países, bem como avaliam compreensão de tal relação por estrangeiros residentes no Brasil, para, então, compará-la ao modo como brasileiros o fazem. Há, para as autoras, uma prevalência de amizades do mesmo sexo em todos os participantes e uma maior média de amizades entre residentes na mesma cidade, em que pese a presença de laços fortes entre os migrantes com amizades no país de origem (SOUZA; SEDIYAMA, 2012).

Outro exemplo que demonstra uma possível abrangência dessas qualificações são as amizades que se fazem através de *hobbies* ou nos encontros mediados pelo lazer (*e.g.*, esporte,

piquenique, cinema etc.) Através dos laços amicais constituídos em práticas de diversão, como o montanhismo, pode-se estabelecer uma relação consigo mesmo e promover um processo de subjetivação coletiva. No exercício do *hobbie* haveria, então, o desenvolvimento de qualidades como a confiança e o compromisso com o outro, bem como surgiriam momentos de emoções e desafios compartilhados, os quais contribuiriam para a constituição das identidades dos sujeitos (MONTEIRO, 2004). Poderíamos citar aqui também as particularidades da amizade (masculina) que se produz em torno do “futebol de bairro”, implicando afetos entre sujeitos e a constituição de um pertencimento a um território. Assim como, em sentido inverso, essa prática amical constituindo as dinâmicas de sociabilidade e do lazer (RIGO, 2007). Evidentemente, a relação entre sociabilidade e amizade não é nova. Os salões iluministas europeus, nesse sentido, eram espaços profícuos, posto que neles “homens e mulheres formam uma sociedade seleta de iguais, apesar da rígida divisão social de gênero; ambos cultivam o ideal de uma nova humanidade, fundada na razão e na sensibilidade.” (MARTINS, 2007, p. 66) Contudo, nesse espaço, a veridicção da igualdade, da sociabilidade ou da amizade dá-se por aspectos morais, intelectuais e, quiçá, ideológicos, sem passar propriamente por qualitativos componentes de uma “identidade psicológica”.

Faixa etária, gênero, grupo econômico, *hobbies*, origem étnica, ambiente e tantos outros recortes que poderíamos elencar, todos eles convertem-se em “atributos”, “categorias”, “tipos” e “traços” qualificados a partir das noções psi de “comportamento”, “habilidade” e “sexualidade”, em suas variâncias. Enfim, as qualidades psicológicas colocam a amizade em uma sala de espelhos, na qual os próprios espelhos se multiplicam uns aos outros. infinitamente, em seus reflexos particulares, parciais e/ou combinados. Nesse jogo de reflexos a amizade se perde na miríade de imagens refletidas, cada qual tanto mais verdadeira quanto mais distanciada, por efeito das iterações do espelhamento.

Amizade qualificada – outra dobra da qualificação?

As qualidades psicológicas não apenas compõem a amizade, mas permitem crivar quais relações amicais são desejáveis ou indesejáveis, “positivas” ou “negativas” – quais são qualificadas ou desqualificadas. “A definição de qualidade da amizade centra-se nas suas dimensões (isto é, nos seus atributos ou características) e na valência, positiva ou negativa, das mesmas.” (FREITAS *et al.*, 2018, p. 221) Essa acepção de qualidade, dobra-se sobre os atributos, para determinar quais vão formar, pois, uma “amizade de qualidade”.

As características que dão corpo a ela são listadas por Miguel Freitas *et al.* (2018, p. 221) como sendo: “(a) as funções da amizade, ou seja, os níveis de companheirismo, diversão, intimidade, partilha, auxílio e validação que caracterizam a relação; (b) o grau de conflito e desentendimento entre a díade; (c) as propriedades afectivas da relação, isto é, os laços afectivos que unem os amigos.” Assim, a amizade de qualidade não se caracteriza apenas por seus “atributos”, mas pelos “altos índices de comportamento pró-social, intimidade, lealdade, afecto, suporte e validação” (FREITAS *et al.*, 2018, p. 221) e pela intensidade com que as qualidades adequadas se apresentam.

Malgrado a arbitrariedade ou a particularidade dessas características em específico, a amizade de qualidade, *grosso modo*, está implicada diretamente nos comportamentos e nas habilidades dos sujeitos – dentro e fora da relação amical:

Crianças apreciam amizades que são ricas em comportamento pró-social, intimidade e outras características. Crianças são perturbadas por amizades ricas em conflitos, dominância, rivalidade e outras características negativas. As amizades são de alta qualidade quando têm altos níveis de características positivas e baixos níveis de características negativas.

As amizades de alta qualidade podem também ter efeitos indiretos no desenvolvimento social das crianças. (BERNDT, 2002, p. 10)

Os comportamentos e as habilidades não só qualificam as amizades no sentido de caracterizá-las ou particularizá-las, mas no sentido de classificá-las, valorizá-las e hierarquizá-las. Por conseguinte, uma amizade de qualidade vai atrelar-se ao bom ou ao correto desenvolvimento psíquico do sujeito.

Essa qualificação é possível graças justamente às linhas de “qualidades psicológicas” que costuram essa veridicção da amizade a partir de um território formado pelos saberes psi. Se a sexualidade se vincula fortemente à normatização do sujeito, como apontou M. Foucault (1976), é através do comportamento, da cognição e das habilidades que se pode atingir um grau maior de objetividade no estabelecimento de um *perfil psicológico do amigo*. Doravante, não apenas se pode cortar o real entre o desejável e o indesejável, entre o normal e o anormal; é possível criar um quadro de probabilidade e previsibilidade: certos sujeitos têm maiores chances de tecer determinadas amizades, enquanto outros sujeitos tendem a outras. Por meio da produção desses perfis amicais, a ligação entre a psicologização e a computabilização da amizade estreita-se e os saberes psi passam a justapor-se ou sobrepor-se ao território matemático-estatístico. O amigo, ligado a tais palavras, pode ser mensurado e tipologizado a partir “dos incrementos nas características associadas à amizade [...] na medida que os amigos se tornam mais próximos” (SOUZA; HUTZ, 2008, p. 260), por exemplo. Por outro lado, essa

qualificação da amizade também comporta um caráter quantitativo-intensivo (*i.e.*, a amizade não só é avaliada por quais qualidades possui, mas na quantidade e intensidade em que se apresentam os conjuntos de adjetivos que a compõe).

Rostidade amical

Nessa plicatura dúplice, a miríade de qualidades psicológicas permite adjetivar e, subsequentemente, avaliar as relações de amizade, delineando um “rosto” psicologizado do amigo (ou um rosto do amigo psicologizado). Apropriamo-nos aqui da noção de “rosto” (e rostidade) de G. Deleuze e F. Guattari (1980, p. 205-6):

O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente. [...] Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos.¹³²

O rosto, então, identifica um sujeito, sobrecodifica seus gestos, suas falas, seus desejos, suas ações e reações, exprimindo-os de um modo específico e territorializando o sujeito, em maior ou menor grau, em determinada relação de significação-subjetivação. A frase “como você se sente?” dita por um médico ou por um amigo, leva invariavelmente a respostas distintas, justamente porque suas significações-subjetivações remetem a rostos distintos. A “rostificação”, por sua vez, é o processo de dobramento de uma subjetividade no qual a “polivocidade” de um corpo (em seu devir e em sua diferença) dá lugar à “univocidade” do rosto, em que o múltiplo é esconjurado em prol da unidade e estabilidade do sujeito, enquanto “uma única substância de expressão.” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 222)¹³³.

Por certo, os saberes psi não inauguram a rostificação da amizade – poder-se-ia falar também do rosto do amigo medieval, renascentista ou iluminista^a –, mas dão a ela um contorno bastante peculiar, realçado pelas noções de “perfil”, “retrato” e “identidade”. O retrato, essa estética levada à primazia por pintores neerlandeses do século XVII como Rembrandt van Rijn e Jan Lievens, teve um papel representativo, simultaneamente para a burguesia em ascensão e para as classes proletárias em sua quotidianidade. A ambos, *mutatis mutandis*, o retrato dava uma aura de individualidade e relevância social. A burguesia, que financiava tais pintores,

^a Dessa feita, é possível, inclusive, ler o capítulo 1 dessa tese também como um retrato, ainda que parcial, da rostidade amical entre os séculos XV e XVII, o qual não “rostifica” a criança, nem se territorializa no espaço educacional-pedagógico. Sobre uma análise da rostidade amical iluminista cf. AUGSBURGER; KRAEMER, 2013.

deixava de ser um conjunto de sujeitos anônimos, sem reconhecimento social, para tornar-se cada qual um indivíduo digno de ser plasmado no imaginário da fixidez indelével do quadro de sua particularidade. Se as classes trabalhadoras não foram arrancadas totalmente de sua anonimidade, ao menos tiveram momentos de sua vida quotidiana retratados por tais pintores, dignificando-se, assim, aquilo que até então era o mais vulgar e, como tal, desmerecedor e inapropriado para figurar em pinturas. A vida banal, o sujeito sem sobrenome, torna-se objeto do olhar (do artista e do espectador), de atenção e de arte e, portanto, o não-visto converte-se no admirável e naquilo que é digno da singularidade que a pintura comportava. O retrato psi também traça quadros – em um primeiro momento, ao longo do século XX, esses retratos eram dignos de comparação à fixidez e sobriedade do barroco neerlandês seiscentista, com seus contornos precisos e traços refinados dando corpo a retratos singelos de momentos cotidianos (GOMBRICH, 2013), deslocando-se, ulteriormente, para um território que o avizinhe quicá à fluidez e à intensidade expressionista do pintor Francis Bacon ou do cineasta Friz Lang, em que as formas e contornos já não têm o mesmo valor representativo, nem a mesma estabilidade estético-semiótica, mas são uma força expressiva que fala de força pré e pós-subjetivas que pedem passagem (DELEUZE, 1983; MACHADO, 2010), e que, de algum modo, através desses novos desdobramentos dos saberes psi, passam a ser passíveis de governo em sua “desterritorialidade relativa” (DELEUZE; GUATTARI, 1980).

Rostos e riscos: amizade, psychologização e biopolítica

Na psychologização da amizade oitocentista, a relação amical era visível mormente a partir dos casos de “doenças mentais” e praticamente só exercia função terapêutica quando conduzida pelos saberes psiquiátricos e sob a tutela da figura do psiquiatra. Desde a segunda metade do século XX, a rostidade amical psychologizada extravasa os limites da doença mental, salta os muros das instituições asilares e esgueira-se para fora do corpo do louco. Abandonando a companhia exclusiva da psiquê anormal, a amizade, doravante, rostifica-se nos sujeitos normais e ocupa-se de sua saúde psicológica em um espectro amplo de práticas, incluindo por vezes algumas, cujo pertencimento ao território psi é, no mínimo, ambíguo (*e.g.*, a autoajuda e o *coaching*).^a A amizade rostificada interpõe-se, então, a riscos psicológicos, garantindo o bem-

^a As práticas de *coaching* não só englobam uma parte da tutoria da vida, mas podem especializar-se, como no caso do “*coaching* amical” (*friendship coaching*), oferecido por Tereasa Jones (2019). A abordagem da amizade no mercado dos livros de autoajuda é vária, desde propostas mais atuais de “exercícios” para se fazer amigos (LAMOURÈRE, 2014) até a aposta na reedição de antigas fórmulas, como no caso do *best-seller* de Dale Carnegie

estar dos indivíduos, converte-se em um imperativo colado à amizade psicologizada contemporânea.

Um exemplo dessa espécie de proteção provida pela amizade de qualidade é a autoestima que ela pode promover em crianças em diversos ambientes (FRANCO; LEVITT, 1998). Ademais, sem tal tipo de amizade, o desenvolvimento cognitivo-comportamental da criança pode ficar comprometido, o que poderia desencadear “problemas comportamentais e emocionais durante a vida adulta” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹³⁴. A amizade é evocada como contundente para a autoestima e no desenvolvimento cognitivo-comportamental, assim como em situações de *bullying*, para ambas as partes envolvidas. Segundo Jorge Luiz da Silva, André Vilela Komatsu e Marcela Almeida Zequinão (2019, p. 2) trazem em sua pesquisa: “A amizade é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais entre as vítimas [de *bullying*] e os comportamentos pró-sociais entre os *bullies*, considerando que as habilidades sociais facilitam a vida social, a capacidade de resolver problemas de um indivíduo, a defesa e o respeito de direitos nas relações interpessoais”.

Na adolescência, a essa rostidade amical são vinculados outros efeitos à saúde mental. O estudo sobre ajustamento emocional de W. M. Bukowski, B. Hoza e M. Boivin (1993, p. 24) aponta que “as relações de pares e de amizade, no início da adolescência (*early adolescence*), constituem as primeiras relações interpessoais verdadeiras de uma pessoa e contribuem profundamente para o sentimento de bem-estar no início de adolescência.” A ausência de uma amizade (de qualidade), por outro lado, é associada ao aumento da solidão e do mal-estar e a problemas ligados à autopercepção, nessa faixa etária (GAUZE *et al.*, 1996). Há uma convocação para que as relações amicais atuem como forma de garantir a vida de um sujeito em desenvolvimento e como objeto de investimentos familiares, estatais e sociais (*i.e.*, públicos e privados). A psicologização da amizade, assim, fá-la funcionar em consonância com um cuidado biopolítico sobre a infância e a adolescência. A redução da probabilidade de suicídio entre adolescentes, não obstante seja um efeito bastante reiterado da amizade de qualidade (HAMM; FAIRCLOTH, 2006; SALGADO; SENRA; LOURENÇO, 2014; ZEQUINÃO *et al.*, 2017), é a apenas um dos traços – talvez o mais explícito – no qual fica sensível o atravessamento da biopolítica na rostidade amical contemporânea.

Nas pesquisas científicas, a adolescência é, *grosso modo*, um dos pontos de maior incidência não só da biopolítica, mas da rostidade amical. A exclusão de relações amicais (*i.e.*, a “rejeição pelos pares”) nessa faixa etária, por exemplo, é correlacionada aos grupos (ou às

(2006), *Como fazer amigos e influenciar pessoas (How to win friends and influence people)*, cuja tradução brasileira já está na 52ª edição – atualizada! (CARNEGIE, 2017).

populações) de risco, ao abuso de substâncias, à delinquência juvenil, à evasão escolar e à depressão (MCFADYEN-KETCHUM; DODGE, 1998; MRUG *et al.*, 2012). Essa dimensão biopolítica da amizade psicologizada, sem embargo, engloba outros grupos etáticos, inclusive aqueles em estágios finais da vida biológica. Segundo a análise de D. A. de Souza e E. Cerqueira-Santos (2011), as “redes de amizade” tendem a pospor a necessidade de enfermagem domiciliar para idosos e a retardar a velocidade de declínio da memória em até duas vezes, se comparada a sujeitos pouco integrados nesse tipo de coletividade amical, além de ser observável sua ação protetora nas funções cognitivas das mulheres. O que se promove com isso é uma melhor qualidade de vida mesmo nesse estágio do ciclo vital (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011).

Conquanto a amizade contemporânea seja convocada a compor o cuidado com a psiquê e com a vida do sujeito normal, ela ainda é problematizada no território dos “transtornos mentais”, “desordens neurodesenvolvimentais” e outros desvios da psiquê normal, que agora substituem a “doença” ou “alienação mental” que imperou no século XIX. Dessarte, as relações amicais são investidas, de distintas formas, de um efeito ou potencialidade psicoterapêuticas. Entre as ditas “possibilidades psicoterapêuticas”¹³⁵ da amizade (SULLIVAN, 2011, p. 247), podemos citar como “a satisfação e segurança do ‘amigo’ (*buddy*) torna-se extremamente importante para o paciente e suas atividades atuais são largamente direcionadas para promovê-las.” (SULLIVAN, 2011, p. 372)¹³⁶ O espectro terapêutico da amizade, pois, abrange desde seu uso como estratégia psicanalítica no tratamento de transtornos individuais e mais clássicos na história dos saberes psi, como psicoses (MUÑOZ, 2010), até a sua atuação em problemáticas de alcance populacional e de origem mais recente, como o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH (LAUGESON, 2013). A bibliografia da amizade no contexto de crianças com TDAH é bastante rica e parece lidar com a problemática de que “crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tendem a participar de relações de pares insatisfatórias e deterioradas, não raro envolvendo-se em situações nas quais são rejeitadas socialmente e até vitimizadas” (SENA; SOUZA, 2013, p. 330-1). Desse modo, a adequada aplicação da amizade pode ajudar a incluir as crianças com TDAH em um contexto de normalidade, evitando-se os perigos da solidão, as dificuldades em lidar com o transtorno em espaços de coletividade e, por conseguinte, o desenvolvimento escasso de certas habilidades cognitivas.

Corroborando com as variações dessa amizade psicologizada e seu entrecruzamento com as problemáticas clínicas, D. Brun (2007) coloca a amizade como um contraponto à não-correspondência do amor materno e Luciana Gruppelli Loponte (2009) a caracteriza como uma

relação potencialmente antinarcisista, enquanto que João A. Frayze-Pereira (2010) a identifica no interior de certas amizades uma projeção narcisista – em um jogo de semelhança. Ademais, a amizade e sua promoção de uma similitude cognitivo-comportamental podem ter como efeito comportamentos indesejados (*e.g.*, abuso de substância, agressividade, baixo desempenho escolar, delinquência, isolamento e antissociabilidade). Esses riscos ligados à amizade não representam uma contradição essencial da veridicção amical, variações de práticas discursivas (e não-discursivas) emergentes de uma mesmo solo veridiccional, mas são “contradições” ou “diferenças” que compartilham das mesmas condições de consistências.

Esses exemplos, em seus efeitos sobre a psiquê, podem parecer bastante próximos àqueles descritos por E. Esquirol (1814) e Ph. Pinel (1809), entretanto, em vez de auxiliaram no processo de devolver o sujeito à razão (ou a razão ao sujeito), promovem o “bem-estar”, com o que se vê deslocada a tônica da terapêutica. O estatuto de normalidade, que garantia a segurança da sociedade, não mais se assenta no pleno ou no adequado funcionamento da razão, mas, sobretudo, na felicidade – na busca de uma vida sem sofrimentos e sem frustrações (DUNKER, 2017). A partir da segunda metade do século XX, se a amizade se manteve terapêutica, o que lhe garantiu tal função foi a promoção “de bem-estar subjetivo, do apoio emocional e de felicidade” (SOUZA; SEDIYAMA, 2012, p. 9) de que ela é capaz.

*
**

O enfoque da psiquiatria do século XIX na patologia da psiquê fez com que a psicologização da amizade se iniciasse por uma patologização da amizade, ou ao menos a encetou pelos entrecruzamentos da doença mental e amizade. Isso produziu um veridicção da amizade bastante contrastante com aquela dos séculos anteriores: a ruptura evidente entre uma amizade nobre, cuja verdadeira forma era restrita ao poucos sujeitos capazes de uma vida virtuosa e, portanto, concernente apenas ao “maior” (*i.e.*, homem, europeu, racional, livre etc.) e aquela amizade capaz de desencadear psicopatologias, de agravar doenças mentais e até mesmo incapaz de compor uma terapêutica sem a intervenção ou mediação do saberes psi e do médico psiquiatra. Todavia, com um aumento do interesse das ciências da psiquê no aprimoramento da eficiência econômica, comunicacional e social do sujeito normal e a normalização das populações desviantes, a psicologização da amizade passou a avançar sobre outras práticas amicais, sobre outros aspectos da amizade e dos sujeito-amigo.

Nesse ínterim, se a amizade permaneceu alvo de elogios e objeto de reflexões, ela não o foi por ser uma relação modelo – excelsa e final, aquela relação na direção da qual todas as

outras tenderiam ou deveriam tender, um nobre ideal renascentista ou filosófico. Isso ocorreu porque ela passou a ocupar um lugar basal, uma posição primeira em relação às outras e foi até mesmo fundante das relações sociais fora do seio familiar e familiar, da qual se desdobram outras relações e na qual são exercitadas as habilidades para lidar com as futuras relações. Como relação *basal*, ela converteu-se em uma questão de sobrevivência psi e não (mais) de excelência moral, como fora o caso até o século XVIII. As qualidades computáveis extraídas dos comportamentos observáveis e das habilidades, cujo aprendizado é verificável, permitem a experimentação e a quantificação e, subsequentemente, a partir do cotejamento dos dados, a distinção e a categorização de tipos amicais, a replicação de experimentos, a testagem de hipóteses, o estabelecimento de padrões, a extrapolação e modelagem de cenários, a previsão de comportamentos e a modelagem cognitiva de perfis amicais, conferindo às asserções e às conclusões desse tipo de estudo uma veracidade científica. Em outras palavras, a veridicção científica da amizade passa, em maior ou menor grau, pela qualificação psicológica da amizade.



¹ “Homem, ninguém sondou a profundidade de teus abismos; / Oh mar, ninguém conhece tuas riquezas íntimas, / Tão zelosos sois em guardar vossos segredos”.

² “Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.”

³ “Ce serait une belle chose de voir son âme. Connais-toi toi-même, est un excellent précepte, mais il n'appartient qu'à Dieu de le mettre en pratique: quel autre que lui peut connaître son essence?”

⁴ “Nous n'en sçavons guères davantage, grace aux bornes de nôtre intelligence.”

⁵ “[...] l'homme devenait ce à partir de quoi toute connaissance pouvait être constituée en son évidence immédiate et non problématisée; il devenait, a fortiori, ce qui autorise la mise en question de toute connaissance de l'homme.”

⁶ “L'un dit que l'ame de l'homme est partie de la substance de Dieu même, l'autre qu'elle est partie du grand tout, un troisième qu'elle est créée de toute éternité, un quatrième qu'elle est faite, et non créée, d'autres assurent que Dieu les forme à mesure qu'on en a besoin, et qu'elles arrivent à l'instant de la copulation.”

⁷ “O homme ! ce Dieu t'a donné l'entendement pour te bien conduire, & non pour pénétrer dans l'essence des choses qu'il a créées.”

⁸ “Qu'appellez-vous donc vôtre ame ? quelle idée en avez-vous ? Vous ne pouvez par vous-même, sans révélation, admettre autre chose en vous, qu'un pouvoir à vous inconnu, de sentir, de penser.”

⁹ “[...] celui d'une corrélation perpétuelle et objectivement fondée du visible et de l'énonçable.”

¹⁰ “[...] ce niveau apparemment très superficiel mais à vrai dire très profondément enfoui où la formule de description est en même temps geste de dévoilement.”

¹¹ “La maladie se détache de la métaphysique du mal à laquelle, depuis des siècles, elle était apparentée; et elle trouve dans la visibilité de la mort la forme pleine où son contenu apparaît en termes positifs.”

¹² “[...] le médecin connaît les maladies et les malades, il détient un savoir scientifique qui est de même type que celui du chimiste ou du biologiste: voilà ce qui le fonde maintenant à intervenir e à décider. Le pouvoir que l'asile donne au psychiatre devra donc se justifier [...] en produisant des phénomènes intégrables à la science médicale.”

¹³ “Il doit se préparer à l'épreuve de la vérité, non pas tant par le cumul d'un certain nombre de connaissances, que par le fait qu'il a bien passé par le rituel requis.”

¹⁴ “C'est le moi à qui se rapportent toutes les sensations, toutes les idées, toutes les affections de l'homme pendant qu'il jouit de sa raison. C'est le moi qu'on retrouve encore au milieu du plus violent délire, comme le but essentiel et le dernier terme du désordre de nos idées. Ce n'est point pour l'honneur d'autrui qu'un individu en délire frémit, c'est pour le sien; ce n'est point le supplice d'un voisin qu'il redoute, c'est le sien propre; ce n'est pas la fortune de ses proches qu'il regrette, c'est la sienne: c'est lui qui est dieu, roi, comblé de biens, et jamais ses amis.”

¹⁵ “L’homme ne dira donc le vrai de sa vérité que dans la guérison qui l’amènera de sa vérité aliénée à la vérité de l’homme.”

¹⁶ “[...] discours scientifiquement acceptable.”

¹⁷ “[...] renders reality thinkable in particular ways by ordering it, classifying it, segmenting it, establishing relations between elements, enabling it to become amenable to thought..”

¹⁸ “[...] subjectivity: the calculable subject, equipped with relatively stable, definable, quantifiable, linear; normally distributed characteristics - the domains of intelligence, personality, aptitude, and the like.”

¹⁹ “Toutes les sciences, analyses ou pratiques à radical « psycho- », ont leur place dans ce retournement historique des procédures d’individualisation. Le moment où on est passé de mécanismes historico-rituels de formation de l’individualité à des mécanismes scientifico-disciplinaires, où le normal a pris la relève de l’ancestral, et la mesure la place du statut, substituant ainsi à l’individualité de l’homme mémorable celle de l’homme calculable, ce moment où les sciences de l’homme sont devenues possibles, c’est celui où furent mises en oeuvre une nouvelle technologie du pouvoir et une autre anatomie politique du corps.”

²⁰ “Grâce à tout cet appareil d’écriture qui l’accompagne, l’examen ouvre deux possibilités qui sont corrélatives : la constitution de l’individu comme objet descriptible, analysable, non point cependant pour le réduire en traits « spécifiques » comme le font les naturalistes à propos des êtres vivants; mais pour le maintenir dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d’un savoir permanent; et d’autre part la constitution d’un système comparatif qui permet la mesure de phénomènes globaux, la description de groupes, la caractérisation de faits collectifs, l’estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une « population ».”

²¹ “Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science.”

²² “[...] that such data were redundant.”

²³ “Public behaviour could be explained by identifying the stimulus that triggered it.”

²⁴ “Our task was to portray three main lines in the development of behavior - evolutionary, historical and ontogenetic - and to show that the behavior of a cultural man is the product of these three lines of development and may be understood and explained scientifically only by analyzing the three different paths that make up the history of human behavior.”

²⁵ “[...] put an end to behaviourism and inaugurated a return to a cognitive approach to human behaviour.”

²⁶ “The main focus of cognitive psychology during the 20th century was on the study of the mental processes of thinking, including reasoning, deciding, planning, calculating and remembering, independently of their likely grounding in the brain [...]. Towards the latter half of the century the role of cognition in emotions, in perception and in social action began to gain attention.”

²⁷ “Cognitive psychology is based on the principle that human beings acquire bodies of knowledge which are implemented in managing various tasks.”

²⁸ “Hypotheses about unobservable ‘cognitive schemata’, ‘cognitive mechanisms’ and so on were to be taken seriously.”

²⁹ “The natural sciences have learned to deal with the problem this raises by making use of the techniques of model building.”

³⁰ “[...] has opened up possibilities of advances in neuropsychology suggested by computational models that have still not been fully explored.”

³¹ “Scientific models are often used to represent mechanisms and processes that are at the time unobservable. Trying to extend our powers of observation to test the verisimilitude or truth-like qualities of our models is one of the most important and fruitful ways that the natural sciences grow.”

³² “The language of mental hygiene reconstrued phenomena from crime to industrial accidents as symptoms of mental disturbances having their origin in minor troubles of childhood, themselves arising from disturbances in the emotional economy of the family.”

³³ “[...] to regulate child rearing to maximize emotional health and intellectual ability.”

³⁴ “Ce qui est propre aux sociétés modernes, ce n’est pas qu’elles aient voué le sexe à rester dans l’ombre, c’est qu’elles se soient vouées à en parler toujours, en le faisant valoir comme le secret.”

³⁵ “L’homme, en Occident, est devenu une bête d’aveu.”

³⁶ “[...] un déplacement local e spatial du confessionnel.”

³⁷ “[...] là l’instauration, la mise en place d’une des formes nouvelles des rapports entre parents et enfants : commence une sorte de grande corps à corps parents-enfants.”

³⁸ “[...] rendre les parentes responsables du corps de leurs enfants, de la vie et de la mort de leurs enfants, et ceci par l’intermédiaire d’un autoérotisme qui avait été rendu fabuleusement dangereux dans et par le discours médical.”

³⁹ “[...] truth deriving from a universe of numerical phenomena.”

⁴⁰ “Statistical techniques began as a condensation of the empirical and were then reshaped in such a way that they became a materialization of the theoretical.”

⁴¹ “[...] the generation and stabilization of data in calculable, repeatable, stable forms.”

⁴² “Not only psychology, but also the other 'social sciences' would seek to utilize such devices to establish their truthfulness and scientificity, to force themselves into the canon of truths , to convince sometimes skeptical audiences of politicians, practitioners, and academics of their veridicality, to arm those who professed them with defenses against criticisms that they were merely dressing up prejudice and speculation in the clothes of science.”

⁴³ “The 'disciplinization' of psychology was intrinsically bound to the 'Psychologization' of a range of diverse sites and practices, in which psychology came to infuse and even to dominate other ways of forming, organizing, disseminating, and implementing truths about persons.”

⁴⁴ “It is, of course, true that the psy disciplines are not held publicly in particularly high esteem, and their practitioners are often figures of fun. But one should not be misled by this - it has become impossible to conceive of personhood, to experience one's own or another's personhood, or to govern oneself or others without psy.”

⁴⁵ “From the 'macro', the apparatuses of welfare, security, and labor regulation, to the 'micro', the individual workplace, family, school, army, courtroom, prison, or hospital, the administration of persons has taken a psychological coloration. Psychology has been embodied in the techniques and devices invented for the government of conduct and deployed not only by psychologists themselves but also by doctors, priests, philanthropists, architects, teachers.”

⁴⁶ “The power of psychology thus initially derived from its capacity to organize, simplify, and rationalize domains of human individuality and difference that emerged in the course of institutional projects of cure, reform, punishment, management, pedagogy, and the like. But, in simplifying them, it transforms them in certain fundamental ways.”

⁴⁷ “Base et mobile de tout rapprochement entre les hommes.”

⁴⁸ “[...] les instincts, ainsi perfectionnés et multipliés, ont préparé l'homme à la vie sociale et aux vertus qu'elle seule peut produire.”

⁴⁹ “[...] mais toujours, et, pour produire de grands effets, il lui faut le concours de la bienveillance, et il ne faut pas qu'il soit exposé à être souvent suspendu dans son action par la destruction et la colère, par la dissimulation, par la circonspection, par l'amour de la possession.”

⁵⁰ “[...] nous y avons toujours trouvé le développement simultané des organes perceptifs, des localités et de l'affectionivité.”

⁵¹ “[...] son affectionivité est déviée en grande partie des hommes réels, et dirigée vers des hommes purement imaginaires.”

⁵² “Il s'excite alors une ardeur immodérée pour les plaisirs vénériens; son regard est vif et animé; il fréquente des lieux de débauche, se livre à tous les excès, et revient tour-à-tour dans la société de ses amis, leur peindre les charmes d'un amour pur et sans taches. Son égarement augmente par degrés, et on est obligé de le tenir enfermé.”

⁵³ “Les viscères de la respiration et de la digestion.”

⁵⁴ “Parle-t-on dans la société intime de ses amis d'un égarement de la raison.”

⁵⁵ “C'est le moi à qui se rapportent toutes les sensations, toutes les idées, toutes les affections de l'homme pendant qu'il jouit de sa raison. C'est le moi qu'on retrouve encore au milieu du plus violent délire, comme le but essentiel et le dernier terme du désordre de nos idées. Ce n'est point pour l'honneur d'autrui qu'un individu en délire frémit, c'est pour le sien ; ce n'est point le supplice d'un voisin qu'il redoute, c'est le sien propre; ce n'est pas la fortune de ses proches qu'il regrette, c'est la sienne : c'est lui qui est dieu, roi, comblé de biens, et jamais ses amis.”

⁵⁶ “Malgré ces légers changemens, ni sa famille, encore moins ses amis et ses voisins, ne soupçonnaient du désordre dans sa raison.”

⁵⁷ “Les possédés, comme tous les mélancoliques, obsédés par leurs idées, négligent leurs parens, leurs amis, leurs intérêts.”

⁵⁸ “Handbuch der Speciellen Pathologie und Therapie.”

⁵⁹ “Die junge Patientin [...] Immermehr zeigt sich, gleichen Schrittes, eine Abneigung gegen die bisherigen Altersgepflogenheiten, gegen Eltern und Freundinnen.”

⁶⁰ “Ils ne demandent plus à voir les parents ou les amis qu'ils affectionnaient.”

⁶¹ “Des jeunes gens deviennent indifférents envers leur famille et leurs amis, ou même perdent tout sentiment de respect filial.”

⁶² “[...] car généralement ils perdent leurs parents et leurs amis sans manifester des regrets.”

⁶³ “[...] puisqu'il est sans regret comme sans répugnance.”

⁶⁴ “[...] ses amis les plus dévoués.”

⁶⁵ “Ils n'hésiteraient pas un seul instant à sacrifier amis, parents, connaissances, aux idées qui les préoccupent et aux impulsions que viennent provoquer chez eux les illusions et les hallucinations auxquelles ils sont en proie.”

⁶⁶ “Cependant, malgré leur défiance, les aliénés sont d'une imprévoyance complète ; ils n'ont nul souci, nulle inquiétude pour le moment qui va suivre, mais une défiance extrême pour tout ce qui est présent. / De la défiance, ces malades passent bientôt à la crainte ou à la haine, et dans les deux situations morales, ils repoussent leurs parens, leurs amis, accueillent les étrangers, se jettent dans leurs bras, les invoquent comme des protecteurs ou des libérateurs avec lesquels ils sont prêts à fuir, abandonnant leur habitation et leur famille.”

⁶⁷ “Les insensés n'ont ni désirs, ni aversions, ni haine, ni tendresse ; ils sont dans la plus grande indifférence pour tous les objets de leurs plus chères affections; ils voient leurs parens et leurs amis sans plaisir, et s'en séparent sans regrets [...]. Le cerveau, dans l'atonie, ne fournissant plus de sensation aux idées, ni des idées au raisonnement, ni des signes au jugement, les déterminations sont vagues, incertaines, variables et sans passions.”

⁶⁸ “Chez les maniaques, au contraire, les passions présentent une remarquable instabilité; elles se succèdent les unes aux autres avec une rapidité que rien ne motive. Le malade passe sans transition de la joie la plus vive à toutes les manifestations de la douleur la plus profonde; il ne garde aucune mesure dans les sentiments de haine, de vengeance qui l'animent tout à coup, et qui font brusquement place aux expressions contraires d'une amitié sans bornes.”

⁶⁹ “Er erlebt in diesen akuten Episoden [...] Gesichte von seinen Widersachern und Freunden sich um seine Vernichtung oder Beschützung streiten.”

⁷⁰ “De tous les aliénés, les mélancoliques sont les plus atroces : non-seulement ces infortunés attentent à leur existence, mais ils dirigent leurs coups sur leurs amis, leurs parens, leurs enfans.”

⁷¹ “Cet ami rare espère, par ses soins, rendre à son ami cette raison, cette sensibilité, source de leur attachement et de leur bonheur; bientôt, malheureux ami, tu seras compris dans la proscription générale, et ton dévouement sera, pour ton ami malade, une preuve que tu t'es laissé corrompre par ses ennemis.”

⁷² “Entend-il plusieurs personnes parler, il croit que ce sont des amis qui accourent pour le délivrer.”

⁷³ “[...] délire ambitieux.”

⁷⁴ “Ses meilleurs amis conspirent contre sa perte.”

⁷⁵ “Der idiotischer Schwachsinn mittlern und leichtern Grades”

⁷⁶ “‘Jugendfreunde’, ‘selbstständig und von der fortwährenden Leitung unabhängig’

⁷⁷ “[...] habituellement paisibles et inoffensifs.”

⁷⁸ “[...] ne troublent pas l'ordre public, ne sont pas dans un état habituel de fureur, de démence ou d'imbécillité, mais ils sont dans un état imminent de délire, toujours prêts à sortir des bornes de la raison et souvent poussés à des actes dangereux pour eux et pour les autres.”

⁷⁹ “Depuis que la médecine a constaté que les fous ne sont point incurables, que, pour obtenir leur guérison, il faut les isoler, et que la guérison est d'autant plus certaine que l'isolement suit de plus près l'invasion de la maladie, l'isolement est devenu une nécessité. Cette nécessité est encore une complication qui augmente les difficultés de la nouvelle loi. / Et d'abord qu'entend-on par isolement ? / L'isolement consiste à soustraire l'aliéné à ses habitudes, en l'éloignant des lieux qu'il habite, en le séparant de sa famille, de ses amis, de ses serviteurs, en l'entourant d'objets nouveaux et de soins étrangers. L'isolement a pour but de briser la direction vicieuse des idées, des affections et des déterminations de celui qui n'est plus guidé par la raison.”

⁸⁰ “Quel est le membre de la famille qui osera contrarier les goûts dépravés et nuisibles d'un malade ainsi prévenu ? qui osera l'obliger à s'abstenir de tel aliment, de telle boisson, de tels actes propres à exaspérer son délire? lequel de ses parens osera le forcer à prendre un médicament que le malade rejette autant par la conviction que ce médicament est inutile, que par la certitude qu'il lui fera du mal? Ce qu'une mère, une femme, un ami, n'ont pu obtenir, devient facile à des étrangers.”

⁸¹ “L'expérience a répondu, elle a prouvé que les aliénés guérissent rarement au sein de leurs familles, que leur guérison est plus prompte et plus assurée lorsqu'ils sont traités hors de chez eux.”

⁸² “L'affection de ses parents, le chagrin de ses amis, l'empressement de tous, leur déférence pour ses volontés et ses désirs capricieux, la répugnance de chacun à le contrarier, tout contribue à le confirmer dans ses idées de puissance et de domination [...] La maladie prend sa source dans le foyer domestique, dans des chagrins, des dissensions, des revers de fortune, des privations, etc., et la présence des parents, des amis, irrite le malade.”

⁸³ “L'expérience apprend que les aliénés ne guérissent presque jamais sous la direction immédiate de leurs amis ou de leurs proches. Les visites même de leurs amis, lorsqu'ils sont dans leur délire, augmentent toujours leur agitation et leur caractère indisciplinable.”

⁸⁴ “[...] c'est un grand soulagement dans presque toutes les infirmités humaines.”

⁸⁵ “Les premières visites que reçoivent tous les aliénés, soit de leurs parens, soit de leurs amis, font toujours sur eux une impression très vive et quelquefois funeste.”

⁸⁶ “Ces convalescents conservent une grande sensibilité qui les rend très impressionnables, très susceptibles, très accessibles aux chagrins; quelques-uns sont honteux de l'état d'où ils sortent, redoutent la première entrevue de leurs parens, de leurs amis, surtout lorsque, dans leur délire, ils ont fait des actions bizarres, blâmables, dont le

souvenir blesse leur amour-propre ou afflige leur cœur. / La plupart d'entre eux ont besoin de consolations, d'encouragements, de conversations agréables, de sensations douces, de promenades et d'exercices variés."

⁸⁷ "Si cette aversion ou ces rancunes sont trop fortes, elles engendrent une vraie mélancolie, le suicide, ou un nouvel accès de manie."

⁸⁸ "[...] la société de ses amis lui est de plus en plus à charge, et il finit par un vrai délire mélancolique."

⁸⁹ "[...] sous les faux dehors d'une inclination naturelle et amical."

⁹⁰ "Avant d'envoyer cette lettre, il en fait lecture à un autre aliéné convalescent, qui improuve ces emportements fougueux, et lui reproche, avec le ton de l'amitié, de chercher à réduire sa femme au désespoir."

⁹¹ "Le surveillant de l'hospice, instruit de cette docilité à des remontrances amicales, y voit déjà les signes manifestes d'un changement favorable qui se prépare; il se hâte d'en profiter, se rend dans la loge de l'aliéné pour s'entretenir avec lui, et il le ramène par degré au principal objet de son délire."

⁹² "[...] ton de la bienveillance et de l'amitié; il lui fait voir peu à peu le ridicule de ses prétentions exagérées, lui montre un autre aliéné convaincu aussi depuis long-temps qu'il étoit revêtu du pouvoir suprême, et devenu un objet de dérision."

⁹³ "[...] avant qu'ils se retrouvent dans les circonstances au milieu desquelles ils vivaient, ou en présence des individus qui ont été les témoins de l'invasion de leur maladie."

⁹⁴ "[...] friendship contributes to one's identity and gives rise to reasons not shared by others. I am (partly) determined by the friend's interpretation of me and I have reasons to act that are directed by her interest."

⁹⁵ "[...] the minute arts of self-scrutiny, self-evaluation, and self-regulation ranging from the control of the body, speech and movement in school."

⁹⁶ "[...] 'postwelfare' nations at the close of the twentieth century have come to depend, perhaps as never before, upon instrumentalizing the capacities and properties of 'the subjects of government'."

⁹⁷ "[...] new ways of understanding and acting upon ourselves and others as selves 'free to choose'."

⁹⁸ "Friendship Qualities Scale."

⁹⁹ "The scale was revised so as to represent five dimensions of friendship that were identified as being central: companionship, conflict, help, closeness, and security."

¹⁰⁰ "The study sample consisted of 80 adolescents (52, or 65%, girls) from three suburban Montreal high schools, each of whom participated with a same-sex friend. Participants of the present study were part of a larger sample who had already participated in a previous study 2 years earlier. Most of the adolescents in the present sample were in Grades 9 ($n = 36$) and 10 ($n = 33$), with the remainder in Grades 7 ($n = 4$), 8 ($n = 6$), and 11 ($n = 1$); mean age = 15.47 years, $SD = 1.12$. The majority (80%) were White and from middle-class families according to Hollingshead's (1975) four-factor index, $M = 41.06$, $SD = 11.20$."

¹⁰¹ "[...] assertiveness, self-disclosure, responsiveness, positive affect, criticism, negative affect, and conflict."

¹⁰² "Self-disclosure: This dimension refers to the degree to which a person reveals personal and private information about the self. It includes descriptive information (e.g., political affiliation) and evaluative information (e.g., how one feels about starting college).

Responsiveness: This dimension refers to the degree to which a person is attuned to the partner, displaying behavior such as attending, listening, acknowledging, and responding to the partner's social cues.

Assertiveness: This dimension refers to the degree to which a person is confident and open to the evaluation of the self. It involves the recognition that one's perspective is valid and deserves to be taken into account. It does not mean ignoring the partner's perspective.

Positive Affect: This dimension refers to the degree to which a person displays positive nonverbal behavior as indicated by warmth of voice and facial expression and openness of body posture.

Negative Affect: This dimension refers to the degree to which a person displays negative nonverbal behavior as indicated by coldness, anger and tension of voice and facial expression as well as body posture.

Criticism: This dimension refers to the degree to which a person negatively evaluates the partner's perspective.

Conflict: This dimension refers to the degree to which a person displays tension, anger, and overt hostility toward the partner. It includes verbal behaviors such as belittling, threatening, and negative mind reading."

¹⁰³ "This suggests that both practitioners and researchers should consider the reciprocity and directionality of friendship relationships when thinking about behavior change due to social influence."

¹⁰⁴ "[...] social learning (i.e., passive exposure) and social persuasion (i.e., active engagement)."

¹⁰⁵ "[...] peer relations during early adolescence play an important, if not essential, role in the development of several aspects of competence and well-being."

¹⁰⁶ "[...] anger, sadness, joy, amusement, fear, irritation, pleasure, and interest."

¹⁰⁷ "We identify happiness from smiles, sadness from people's tears, anger from their yells, and so forth."

¹⁰⁸ "The positive links between ERA and both other-rated peer status and self-reported friendship quality suggest the necessity for teachers and parents to pay more attention to this skill for the benefit of children's social interactions."

-
- ¹⁰⁹ "Individuals choose as friends others who are highly similar to themselves in terms of overall ability and who are interested in and perform well on those activities that are consequential to them."
- ¹¹⁰ "Little by little I began to see that I was not simply verifying young children's impressive social skills and the positive effects of peer interaction on their individual development. I found myself studying collective, communal, and cultural processes."
- ¹¹¹ "[...] a set of skills that can be described and evaluated separately from the social contexts in which they develop and or [sic] used."
- ¹¹² "This approach is useful for charting the individual child's acquisition of friendship knowledge and skills over the course of childhood."
- ¹¹³ "Establishing and maintaining peer interaction are challenging tasks for kids who are in the process of developing the linguistic and cognitive skills necessary for communication and social interaction."
- ¹¹⁴ "Children who share long histories of interaction in small, cohesive groups often develop friendship skills that can be captured only by joining and becoming part of these groups."
- ¹¹⁵ "There is also evidence to suggest that infants and young children are much more likely to be sociable than wary when encountering unfamiliar age peers and that wariness aroused by friendly adult strangers may disappear rapidly as they become more familiar."
- ¹¹⁶ "[...] companionship, conflict, help and aid, security, and closeness."
- ¹¹⁷ "[...] help, nurturance, companionship, and enhancement of selfworth."
- ¹¹⁸ "[...] the support, intimacy, and affirmation."
- ¹¹⁹ "[...] more intimate friends prefer more private forms of communication for in-depth, emotional information exchange and to facilitate further relationship development, because these forms of communication provide more opportunities to express thoughts and feelings."
- ¹²⁰ "The youngest group (aged 6 to 8) emphasized playmate relations and sharing. The middle group (aged 9 to 11) tended to give more attention to the kind of reciprocity implicit in mutual attachment relationships—the kind of help that friends could give to each other and being able to depend on that help, including companionship when lonely. The oldest group (aged 12 to 14) thought of close friendship as a symmetrical relationship, stressing cooperation, reciprocity, and trust, in which one could reveal one's feelings, negotiate differences, and feel understood. However, they also stressed that recognition of congeniality of interests and activities was important in beginning and in maintaining a friendship—a feature that enhances any relationship but that is not a fundamental feature of an attachment."
- ¹²¹ "Females tend to have one-to-one same-sex relationships that are intense, exclusive, and emotionally close, and males tend to interact in groups and to have companionable same sex relationships that are based on having similar interests and sharing."
- ¹²² "Taken together, they suggest that for men friendship tends to be a side-by-side relationship, with the partners mutually oriented to some external task or activity; while for women friendship tends to be a face-to-face relationship, with the partners mutually oriented to a personalized knowledge of and concern for one another."
- ¹²³ "[...] deep and long-standing friendships are both face to face and side by side for both men and women."
- ¹²⁴ "[...] men bond through shared activities, whereas women share intimate feelings."
- ¹²⁵ "They also trusted each other and had warm feeling toward each other, but they did not mention the importance of sharing feelings together."
- ¹²⁶ "In general, gay men and lesbian are quite similar to each other in their approach to friendship. Both gay males and lesbians distinguish among casual friendship, close friends and best friends. Both value friendships equally and, unlike heterosexual men and women, both tend to define and enact friendships similarly."
- ¹²⁷ "[...] an essential skill in our increasingly heterogeneous society."
- ¹²⁸ "[...] children's empathic skills."
- ¹²⁹ "Positive interpersonal communication skills (e.g., self-disclosure, listening skills)."
- ¹³⁰ "[...] different backgrounds—important skill."
- ¹³¹ "[...] ability to identify and use symbols in an accepted manner."
- ¹³² "Le visage n'est pas une enveloppe extérieure à celui qui parle, qui pense ou qui ressent. [...] Un enfant, une femme, une mère de famille, un homme, un père, un chef, un instituteur, un policier ne parlent pas une langue en général, mais une langue dont les traits signifiants sont indexés sur des traits de visagété spécifiques."
- ¹³³ "[...] une seule substance d'expression."
- ¹³⁴ "[...] to show behavioral and emotional problems during adulthood."
- ¹³⁵ "[...] psychotherapeutic possibilities"
- ¹³⁶ "[...] the satisfactions and security of the "buddy" become overwhelmingly important to the patient and his current activities are largely directed to promoting them."

3 DA COMPUTABILIZAÇÃO DA AMIZADE

“If the operations of this imaginary arithmetic are unintelligible, why are they not also useless?”
(PLAYFAIR, 1778, p. 321)¹

“It is the spirit of this symbolic language, by that mechanical tact [...] which carries the eye at one glance through the most intricate modifications of quantity, to condense pages into lines, and volumes into pages.”
(BABBAGE; HERSCHEL, 1813, p. i-ii)²

3.1 COMPUTAÇÃO E ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS

Abertura – a linguagem sem fala

No prólogo d’*A condição humana*, Hannah Arendt (2018) ocupa-se dos efeitos políticos dos novos conhecimentos científicos, dos quais um lhe parece chamar especialmente a atenção: “as ‘verdades’ da visão de mundo científica moderna, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e provadas tecnologicamente, não mais se prestarão à expressão normal por fala (*speech*) e pensamento.” (ARENDT, 2018, p. 3)³ Essa nova linguagem (científica), cujos efeitos políticos alarmavam a pensadora alemã, têm desdobramentos na veridicção contemporânea do Homem, em sua constituição ontológica e, por conseguinte, nas práticas (econômicas, sociais, culturas, políticas etc.) que tecem as relações humanas atuais:

Ainda não sabemos se esta situação é final. Mas pode ser que nós, que somos criaturas ligadas à Terra e começamos a agir como se fossemos habitantes do universo, sejamos eternamente incapazes de entender, ou seja, pensar e falar sobre as coisas que, no entanto, somos capazes de fazer. Nesse caso, seria como se nosso cérebro, o qual constitui a condição física, material, de nossos pensamentos, fosse incapaz de seguir o que fazemos, assim sendo, doravante, precisaríamos, com efeito, de máquinas artificiais para pensar e falar por nós. Caso se torne verdadeiro que o conhecimento (no sentido moderno de saber-fazer) e o pensamento se separaram definitivamente, então nos converteríamos, de fato, em escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas, mas de nosso saber-fazer, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de cada engenhoca que seja tecnicamente possível, independente de quão mortífera ela seja. (ARENDT, 2018, p. 3)⁴

Ela estabelece, através do saber-fazer (*know-how*), um corte entre o entendimento (*i.e.*, o pensar e o falar) e a ação (*i.e.*, o fazer), bem como gera uma dependência das máquinas não só para representar ou para observar o mundo, mas para conhecê-lo, pensá-lo, dizê-lo e mesmo produzi-lo. A despeito da veracidade das consequências catastróficas vislumbradas dessa *era da redutibilidade técnica*, na sequência, H. Arendt (2018, p. 4) frisa que a “as ciências hoje

foram forçadas a adotar uma ‘linguagem’ de símbolos matemáticos, a qual, embora fosse originalmente concebida apenas como uma abreviação de afirmações faladas, agora contém afirmações que de forma alguma podem ser retraduzidas como discurso.”⁵ A questão da linguagem posta aí, contudo, não apenas abre um vão entre saber-falar e saber-fazer, produzindo uma impossibilidade de tradução, mas ela cria um novo território técnico-tecnológico capaz de vincular a existência humana e a amizade à linguagem como execução de tarefas e resolução de problemas.

Se “a ascensão das ‘ciências do comportamento’ indica claramente o estágio final desse desenvolvimento, quando a sociedade de massa devorou todos os estratos da nação e o ‘comportamento social’ tornou-se o padrão para todas as regiões da vida” (ARENDT, 2018, p. 45)⁶, esse fenômeno da linguagem produziu uma redutibilidade técnica e utilitária da linguagem e das relações humanas. Enquanto a psicologização e o surgimento da psiquê são um acontecimento na veridicção amical ligado ao território da biologia – Homem enquanto ser vivente –, essa transformação da relação da matemática com as ciências significa um acontecimento ligado ao território da linguagem – Homem enquanto ser falante. Essa linguagem simbólica matemática não só dispensa a tradução para uma “língua natural”, como pode converter (quase) tudo em seu objeto.

Computabilização ≠ matematização

É preciso, entretanto, diferenciar aí a “matematização” do mundo e a sua contemporânea “computabilização”. Não seria a primeira vez que o pensamento do ser humano e sobre o ser humano valer-se-ia da matemática. Dada a amplitude do termo, seria fácil localizar a “matematização” em outros estratos históricos, em outros planos de consistência veridicionais: a escola pitagórica ou a idealização dos sólidos platônicos na Grécia Antiga e seu uso da geometria como elemento de ordenação cosmológica e racionalização do real (JAEGER, 2013; PLATÃO, 2008); o cálculo financeiro e a codificação simbólica do dinheiro com seu lugar no desfazimento do sujeito medieval e na veridicção do mundo, a partir do Renascimento (LAVAL, 2007); a *mathesis*, na episteme clássica, operando como ciência geral da ordem calculável (FOUCAULT, 1966); a estatística e os cálculos de risco na produção do *Homo œconomicus* liberal, na virada do século XIX (FOUCAULT, 2004a). Tampouco trata-se aqui de afirmar que o surgimento da computação estaria no século XX. A origem do termo “computação” em português data, com efeito, do século XVI, já designando a “ação ou efeito de computar”, a “operação matemática ou lógica realizada por regras práticas preestabelecidas”

e, mais recentemente com advento da informática, o “processamento de dados” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 508). Se a computação diz respeito a um cálculo, ela o é intimamente ligada ao algoritmo – *i.e.*, uma “sequência finita de regras, raciocínios ou operações que, aplicada a um número finito de dados, permite solucionar classes semelhantes de problemas” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 98) –, de forma que essa operação (matemática ou lógica) solucione problemas ou realize tarefas específicas, ainda que através de “máquinas universais”.

Dessarte, embora o entrecruzamento entre as matemáticas e a veridicção não seja um fenômeno novo e tampouco o seja a origem do termo “computação”, a veridicção da amizade a partir da computação (*i.e.*, a computabilização da amizade) estaria assentada em uma ruptura técnica e epistemológica. O que estaria em jogo, portanto, nessa ruptura, seria a invenção de um novo uso da computação, de novas possibilidades computacionais e seus efeitos para a ontologia do ser humano e para a veridicção do Homem e da amizade, entre outras relações humanas. Esse, sim, um fenômeno novo que advém a partir de meados do século XX e que é elevado exponencialmente pelos avanços tecnológicos e os estudos ligados às máquinas de computação digital.

Dito isso, é preciso também apontar o equívoco que haveria na rápida sinonímia que o senso comum estabelece entre o vocábulo “computação” e “computador”, como máquina digital capaz de executar uma infinidade de tarefas a partir de sua capacidade de computar dados. Entretanto, mais do que sua relação com essa máquina digital que hoje faz parte não só da vida em nível individual, mas em escala global, a “computação” remete a uma lógica e a um território de saberes que, ao mesmo tempo em que tornou possível os computadores, *stricto sensu*, foi transformado pelos avanços tecnológicos e os usos socioeconômicos desses aparatos. Esse viés é latente mesmo nos estudos da história da computação, que parecem focar comumente na cronologia do desenvolvimento de aspectos técnicos e tecnológicos do aparelho eletrônico e não nas continuidades e rupturas na computação como um território de saber ou como uma ciência anterior a essas máquinas.^a

Ao analisarmos os movimentos no território da computação no que tange a veridicção (da amizade), tomamos a computação como um conjunto de técnicas e tecnologias capazes de tornar o mundo legível e previsível através de uma computação mecânica (ou maquinal) de dados, através de comandos codificados em uma linguagem matemática simbólica. Para que em que essa computabilização possa agir sobre as questões do Homem e das reações humanas, especialmente a amizade, são indispensáveis pelo menos duas mudanças na computação: (1)

^a Sobre esse tipo de história da computação cf. O'REGAN, 2008.

referente à linguagem, mais especificamente atreladas à álgebra (moderna) e à lógica (simbólica); e (2) referente à tradução e análise das relações humanas por meio dessa linguagem, especialmente visível na Análise de Redes Sociais (ARS)

Linguagem computacional = álgebra moderna \cap lógica simbólica

Álgebra moderna

Um primeiro elemento que dá consistência a computabilização foram as mudanças ligadas à álgebra moderna, sobretudo a partir do século XIX. A álgebra é, *grosso modo*, a parte da matemática elementar que, introduzindo variáveis, é capaz de generalizar as operações aritméticas (*viz.* adição, subtração, multiplicação e divisão), simplificando-as e as resolvendo, por meio de fórmulas e usando-se de símbolos não numéricos para representar os valores. Seu papel na linguagem matemática e científica remete ao século XVII e XVIII e as questões da representação e da *mathesis*. A passagem da episteme renascentista à clássica foi marcada pelo fim de uma continuidade coextensiva entre palavra e coisa – *i.e.*, a “prosa do mundo”: o mundo legível como um livro e o livro como redobramento do mundo – e o início da busca de uma linguagem da representação universal – *i.e.*, a perfeita simetria entre palavras e coisas, a biunívoca representação da representação. No território da linguagem, o século XVII viu-se ante a problemática das ambiguidades e equívocos aos quais as línguas naturais eram incapazes de escapar. Dá-se, então, uma cisão na linguagem, separando-se o uso comunicativo quotidiano das linguagens naturais e o trabalho de invenção de uma “linguagem científica” ou “filosófica”, cuja terminologia comportasse maior precisão, a partir de uma correspondência fundamental existente entre as palavras e coisas, uma semelhança fundada pela *mathesis* e através de uma espécie de linguagem algébrica (FOUCAULT, 1966).

Várias foram as tentativas seiscentistas de estabelecer-se um idioma analítico, cuja função era estabelecer uma comunicação inequívoca – *e.g.*, Gottfried Wilhelm Leibniz (1666) e sua busca para estabelecer uma “característica universal” (*characteristica universalis*) e um “cálculo raciocinador” (*calculus ratiocinator*); ou John Wilkins (1668) sua tentativa de um “caractere real” (*real character*) e uma “linguagem filosófica” (*philosophical language*). Independentemente do sucesso dessa nova linguagem universal, ela entrelaçava-se na transformação da linguagem matemática, na qual se buscava símbolos compreensíveis e novo significados e papéis para eles.

Até o século das Luzes, as tentativas de linguagem universal, a despeito de sua artificialidade, buscavam manter um vínculo com a linguagem natural e seu uso cotidiano. No começo do século XIX, outra ruptura se instalaria entre essas duas linguagens e não haveria mais a necessidade de uma linguagem matemática que abarcasse sua exterioridade. Doravante, essa linguagem não precisaria ser (completamente) traduzível para a linguagem cotidiana. Na “era das máquinas” instalam-se um mal-estar em relação à possibilidade de uma representação universal e total e, simultaneamente, um desejo de disciplinarização (mecânica) do recém-nascido Homem. Essa disciplinarização deu-se por meio de uma “mecanização” do mundo e “a característica básica da abordagem mecânica em relação a um tema particular era um interesse na disposição e combinação de seus elementos de um modo tal que produza certos fins de uma maneira previsível e controlável.” (PRIESTLEY, 2011, p. 8)⁷.

Essa mecanização prolongou-se pela linguagem matemática e o que se vê é uma mudança nas funções da álgebra e sua relação com a geometria. Até meados do século XVIII, “os matemáticos pensaram sobre a conexão entre ideias complexas sobre quantidade e a notação geométrica simplesmente fazia essas conexões visíveis” (PRIESTLEY, 2011, p. 8)⁸, a partir do século XIX, a álgebra desvincula-se do imperativo de tradutibilidade à geometria. Até o matemático escocês John Playfair (1778), a álgebra estava vinculada fundamentalmente à quantidade e sua “inteligibilidade”; são os matemáticos oitocentistas, então, que passam a considerar as chamadas “quantidades impossíveis” (e.g., $\sqrt{-1}$), quantidades que não eram representáveis por imagens ou concretamente. Essa aritmética com números imaginários, ainda que “ininteligível”, levava a conclusões corretas e, mesmo, úteis. Essa álgebra moderna que começa com John Playfair, vai ganhar nova feição e função com o matemático inglês George Peacock (1830, p. 1, grifo do autor), deslocando-se a álgebra de uma ciência das quantidades a uma “*ciência do raciocínio geral por meio de linguagem simbólica*”⁹. Nessa mudança houve deslizamento da tônica das leis das quantidades para as leis da operação, por meio da representação com símbolos, sem que se assumisse qualquer coisa das propriedades ou natureza dos objetos ou quantidades calculados. Tratava-se de uma linguagem simbólica de operações com quantidades e objetos abstratos.

Álgebra torna-se não só uma nova ciência, mas uma nova *linguagem*. Essa linguagem algébrica permite, como sintetiza Charles Babbage (1827), primeiramente, traduzir a questão proposta na linguagem da análise, depois, compreender o sistema de operações que precisam ser realizadas, a fim de resolver a questão analítica na qual o primeiro estágio a havia transformado, e, por fim, retraduzir o resultado do processo analítico em uma língua ordinária. Dessarte, podem ser traduzidos matematicamente uma série de fenômenos sem que se precise

(poder) retraduzir ou interpretar os estágios intermediários do procedimento matemático para uma linguagem externa. Com isso apenas os resultados, e não os estágios intermediários da operação algébrica, deveriam ser traduzíveis ou legíveis por outra linguagem, o que permite o funcionamento de uma análise cuja precisão só é possível no interior dessa linguagem algébrica e de um pensamento cuja consistência não exige nada fora da lógica matemática. Essa linguagem matemática, pois, cuja consistência hermética a desenlaçava dos limites que a representação geométrica até então lhe impunha, permitia graus de autonomia e abstração novos. O modo analítico da linguagem algébrica moderna, então, permite dividir problemas complexos em partes menores, mais simples, no entanto, mais acuradas. A concisão dessa abordagem metodológica, ao separar as dificuldades de uma questão, permite, se não as resolver, ao menos identificá-las nitidamente e minuciosamente como problemas em aberto (PRIESTLEY, 2011).

Ademais, essa nova linguagem algébrica entra em consonância com as demandas disciplinares e mecânicas do século XIX. Por um lado, ela “leva a uma falta de ambiguidade, o que faz as operações da razão transparentes e checáveis e, reduzindo o fardo sobre a memória, leva a uma maior velocidade nas operações mentais.” (PRIESTLEY, 2011, p. 13)¹⁰ Por outro, as operações matemáticas, sobretudo o cálculo e a computação, tornam-se trabalhos executáveis mecanicamente e, conseqüentemente, por máquinas. Em suma, a mudanças que dão forma a álgebra moderna, a partir do século XIX, constroem uma linguagem abstrata, cuja consistência assenta-se sobre sua própria artificialidade matemática, com uma precisão e controle ímpares, abrindo com isso não só novos caminhos à matemática, mas à própria linguagem e ao pensamento.

Lógica simbólica

Outra mudança em termos de linguagem fortemente vinculada à computação deu-se no território da lógica, mais precisamente a invenção da lógica simbólica. No século XX, a substituição nos processos de computação da agência humana residual por máquinas passa a ser investigada de forma sistemática. Nos anos 1930, a lógica e a computação estreitam suas relações quando estudiosos da lógica matemática desenvolvem a noção de “computação efetiva” (*effective computability*) – *i.e.*, uma computação completamente mecânica – e a linguagem algébrica, pois, é levada a outro nível. Ela passa a executar raciocínios computacionais, cujas deduções pudessem ser executadas e verificadas por meio de algoritmos. Dessarte, há todo um esforço, dentro do território da lógica, para a elaboração de “uma nova

teoria das linguagens formais, uma que tornasse concreta a ideia de uma notação ou linguagem que poderia ser processada ‘mecanicamente’ e assim, por extensão, lida e interpretada por máquinas de verdade.” (PRIESTLEY, 2011, p. 67)¹¹ A álgebra moderna, formulada no século XIX, permitia concentrar as análises nas relações entre símbolos, independentemente de seu significado, e não nas quantidades; os lógicos do século XX começam a tentar aplicar tal abordagem para além do território numérico. Os processos algorítmicos que passam a ser implementados, por sua vez, permitem uma formalização das questões matemáticas, de modo que, se posta corretamente, qualquer operação chega, no devido tempo, a um resultado válido. Essa extrapolação da álgebra vai dar forma a um novo tipo de linguagem: a lógica simbólica, a qual vai ser usada, junto com os algoritmos, na realização teórico e prática da chamada “computação efetiva”.

Um dos grandes nomes nesse sentido é matemático e lógico Kurt Gödel (1931), cuja aritmatização, a despeito do paradoxo lógico e dos limites do que é cognoscível pela razão que são colocados pelo austríaco, é uma linguagem capaz de traduzir o real totalmente em símbolos numéricos e, conseqüentemente, uma linguagem apta a uma “computação efetiva” e, portanto, “pensável por máquinas”. A partir dessa nova possibilidade, os trabalhos de Emil Leon Post (1936) e do Alan Mathison Turing (1936), entre outros, vão contribuir efetivamente na passagem da computação humana à computação maquinal. “Post e Turing abstraíram duas características essenciais das atividades familiares da computação humana: um meio externo no qual o dado envolvido na computação pode ser gravado e uma representação das instruções que o computador estava seguindo.” (PRIESTLEY, 2011, p. 76)¹² Essa mecanização da computação começa pela elaboração de máquinas que simulem o comportamento humano na computação, sobretudo na memorização e execução de procedimentos, e vai evoluir até a teorização de “uma única máquina que pode ser usada para computar qualquer sequência computável” (TURING, 1936, p. 241)¹³. Ao debruçar-se sobre essa temática da linguagem matemática para a computação, a lógica auxiliar na invenção de uma forma de computação tão mais eficiente quanto mais mecânica – e, portanto, com o mínimo de ação humana possível. É a partir dessa base algébrico-lógica que a computação vai, cada vez mais, associar-se às máquinas computadoras (digitais), até o ponto em que a palavra “computador” praticamente só remeta à máquina de processamento de dados e não mais ao que outrora fora um trabalho humano.

Segundo Mark Priestley (2011, p. 175), “uma das conquistas da lógica foi demonstrar como aspectos importantes da linguagem matemática podem ser capturados por regras formais ou ‘mecânicas’.”¹⁴ Com isso, não só a lógica simbólica tornou a linguagem matemática legível

por máquina, como a própria ideia de lógica foi alterada pela programação de máquinas computadoras digitais.

Espero que as máquinas de computação digital eventualmente estimulem um considerável interesse na lógica simbólica e filosofia matemática. A linguagem na qual alguém se comunica com essas máquinas, ou seja, a linguagem das mesas de instrução forma uma espécie lógica simbólica. (TURING, 1986, p. 122)¹⁵

Seja na formulação de E. Post (1936) ou na máquina de A. Turing (1936), a lógica simbólica é posta em funcionamento em um aparato abstrato (ou hipotético) de soluções de problemas ou execução de tarefas (*i.e.*, computação) através de uma sequência de passos ou atos (*i.e.*, algoritmo). Nas ciências da computação, cuja constituição dá-se intimamente articulada a lógica simbólica, essa linguagem de instrução vai desdobrar-se em uma linguagem de programação ou de codificação. A articulação entre lógica e computação, por meio da linguagem, ultrapassa a dimensão meramente técnica da programação:

Uma vez que codificação não é um processo estático de tradução, mas antes uma técnica de fornecimento de uma base (*background*) dinâmica para controlar a evolução automática de um sentido, é preciso vê-la como um problema lógico e um tal que represente um novo ramo das lógicas formais. (GOLDSTINE; NEUMANN, 1947, p. 154)¹⁶

A correta sintaxe da linguagem de programação, então, possibilita a computação de algo (*i.e.*, a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa até o fim), mas também a tradução e, portanto, o recorte do real, dando-lhe uma determinada forma ou, ao menos, circunscrevendo as regras a partir das quais esse real é verificável. A programação vai não só permitir um cômputo de dados, mas uma dinâmica maquinal capaz de se retroalimentar e perfectibilidade. Através da computação de dados (*inputs*), traduzidos para essa linguagem algébrico-simbólica interna e processados no interior da máquina computadora, gera-se uma resposta (*outputs*) a um problema ou a execução de uma tarefa que podem ser tanto retraduzidas, até certa medida, em uma linguagem falável ou mesmo em uma prática social, ou ainda reinseridas na máquina como um novo *input*, aperfeiçoando a resposta e desdobrando-se na aprendizagem maquinal (*machine learning*). Os estudos no território da computação, doravante, vão incluir o desenvolvimento de linguagens mais eficientes no armazenamento e processamento de dados, como os “plexos” pensados por Ross (1961), com o que se tornou possível, juntamente com avanços em termos de *hardware*, a computação de cargas maiores de informação.

A codificação binária e as linguagens de programação, junto com os avanços

tecnológicos do processamento de dados vão elevar exponencialmente práticas como a análise estatística e vão permitir o surgimento dos macrodados (*big data*), articulando-se às questões biopolíticas (e neoliberais) que aparecerão a partir da segunda metade do século XX. Se o uso biopolítico das estatísticas e de dados populacionais para a gestão social não são algo inventado no século XX e XXI, a contemporaneidade, pois, inaugura novos modos e alcance desses aparatos: a produção de perfil cada vez mais refinada e diversificada, permitindo o processamento de um volume de dados cada vez maior, com previsões do comportamento de populações cada vez mais específicas, ao mesmo tempo que seu alcance se torna mais global do que nunca.

Análise de Redes Sociais

Na intersecção da computação contemporânea com as ciências do Homem aloca-se a Análise de Redes Sociais (ARS). Embora sua instituição date dos anos 1970, já no começo do século XX, surgem seus primeiros componentes: a matemática novecentista vai buscar responder às questões estruturalistas da etnografia dos anos 1920 e a isso assomam-se as necessidades sociológicas e psicológicas emergentes. A despeito de ser nascida de uma interdisciplinaridade, a ARS não é uma tentativa de explicação totalizante dele, mas uma articulação entre linguagem e método, um entrecruzamento da psicologização e computação, cuja generalização é capaz de trespassar os limites entre as ciências e a particularidade da circunscrição de seus objetos:

Dada essa generalidade, análise de redes atravessa as fronteiras das disciplinas tradicionais, o que aglutina sociólogos, antropólogos, matemáticos, economistas, cientistas políticas, psicólogos, cientistas da comunicação, estatísticos, etólogos, epidemiologistas, cientistas da computação, tanto especialistas do comportamento organizacional quanto do mercado de escolas de negócios e, recentemente, físicos. (FREEMAN, 2004, p. 5)¹⁷

A computação parece-nos ser aquilo que dá a essa tecitura complexa uma consistência epistemológica, costurando entre os distintos territórios do saber uma linguagem “objetiva” e “científica” capaz de tornar as relações humanas passíveis de um saber empírico replicável, falseável e universal. Ademais, a ARS permite deslocar o centro da análise do indivíduo (ou da psiquê individual) para relações de grupos (ou populações em rede).

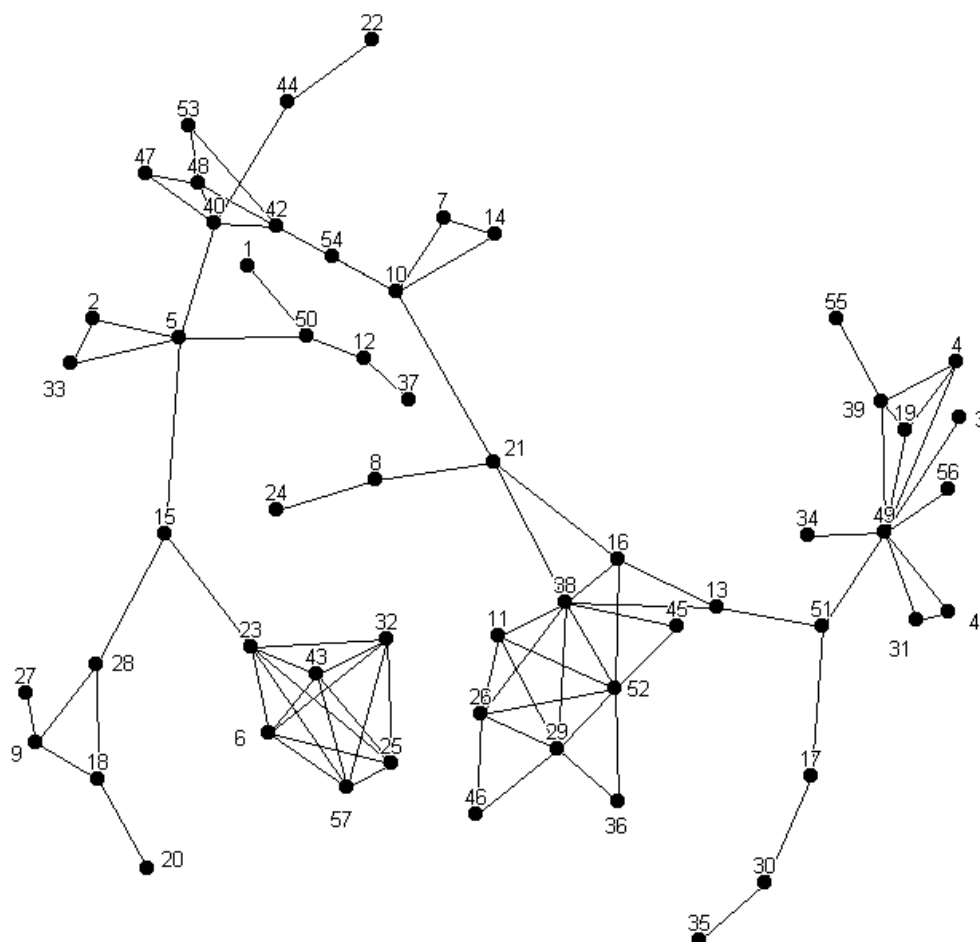
Da ideia de “análise de rede”, cujo potencial de generalização é bastante grande, vale notarmos que a ARS brota como um dos braços possíveis, como um uso vinculado às ciências humanas.

Esse tipo de abordagem estrutural não está limitado ao estudo das relações sociais humanas. Está presente em quase todos os campos da ciência. Astrofísicos, por exemplo, estuda a atração gravitacional de cada planeta no sistema solar sobre cada um dos outros a fim de explicar as órbitas planetárias. Químicos moleculares examinam como vários tipos átomos interagem entre si para formar diferentes tipos de moléculas. Engenheiros elétricos observam como as interações de vários componentes eletrônicos – como capacitores e resistores – influenciam o fluxo da corrente através do circuito. E biólogos estudam as maneiras como cada uma das espécies em um ecossistema interage e afeta cada uma das outras. (FREEMAN, 2004, p. 2)¹⁸

Sua suposta capacidade de retraduzir toda e qualquer relação entre dois ou mais objetos através de estruturas de rede faz da análise de rede uma lógica capaz de sobrecodificar praticamente qualquer temática e, insidiosamente, penetrar qualquer território do saber. Logo, nas ciências do Homem, as relações tornam-se sistematizável a partir das ARS – inclusive a amizade, a qual já apreço entre os primeiros estudos e mantém-se até hoje como uma relação quase modelar. Contudo, a mera análise de relações não qualifica a ARS, podendo-se sumarizar suas particularidades a partir de quatro aspectos essenciais: (1) estrutura baseada em laços que ligam atores sociais; (2) dado empírico sistemático; (3) imagem gráfica; (4) modelo matemático e/ou computacional (FREEMAN, 2004). Dos dados sistematizados a partir de estruturas de redes ao uso de modelos matemáticos e imagens, se não o nascimento da ARS, mas sua ampliação e sua potencialização têm um forte vínculo com a computabilização. Essa abordagem, como exploraremos mais adiante, assenta-se de forma inequívoca sobre a linguagem computacional.

As estruturas de redes na ARS são constituídas por atores sociais – representados por nós ou pontos – e laços – representados por linhas, formando, subsequentemente, caminhos (*paths*) entre sujeitos. “Os caminhos [...] traçam a sequência de laços relacionais que conectam um par de indivíduos através de outros atores de rede. Os caminhos são configurações de rede importantes na qual fornecem o canal para o fluxo de processos sociais ou para a difusão de informação.” (KOEHLI; PATTISON, 2005, p. 167)¹⁹ Outro componente, cuja presença é bastante relevante na ARS, são os grupelhos ou panelinhas (*cliques*), que são aglomerados (*clusters*) quase ou totalmente isolados de outros grupos ou da maior parte da rede (Figura 3.1).

Figura 3.1 – Rede de analistas de redes sociais



Fonte: OTTE; ROUSSEAU, 2002, p. 448.

Essa estruturação em rede e a representação imagética da ARS possuem uma função, por certo, fora de si mesmas. Segundo Linton Clark Freeman (2005, p. 248):

Os analistas de rede social estudam o padrão estrutural dos laços que ligam atores sociais. Em geral, eles buscam descobrir dois tipos de padrão: (1) aqueles que revelam subconjuntos de atores que estão organizados em grupos sociais coesos, e (2) aqueles que revelam subconjuntos de atores que ocupam posições ou papéis sociais equivalentes.²⁰

Essa busca de padrões estruturais da rede e das relações dos atores é resultante da heterogênea confluência genealógica de territórios do saber, técnicas de pesquisa e tecnologias computacionais que deram forma à ARS e não seriam apenas uma sistematização teórica sobre o real, mas fariam parte do próprio real: “como os evolucionistas sugeriram que seria, a padronização de afiliações em comunidades naturais é percebida e processada pelos humanos habitantes daquelas comunidades.” (FREEMAN; WEBSTER, 1994, p. 244)²¹ Os próprios

sujeitos dos coletivos perceberiam certos padrões desse coletivo, o que não significa uma necessária ou total coincidência entre padrões percebidos pelos integrantes das comunidades e aqueles percebidos pelos pesquisadores das comunidades. Esse último conjunto de padrão, analisados através de dados computados e posteriormente traduzidos em forma de imagens ou grafos, poderia então ser comparado e contratado justamente com percepção dos indivíduos (FREEMAN; WEBSTER, 1994).

Curiosamente os primeiros esforços que dariam base à ARS não foram realizados nas faculdades de sociologia, psicologia ou matemática, mas na Escola de negócios e administração de Harvard, no final da década de 1920. Nessa instituição, as pesquisas de interações e interrelações sociais começavam a analisar “o comportamento explícito e aberto do indivíduo, verbalmente ou corporalmente, assim como ‘atitudes mentais’ ou ocorrências psicológicas” (FREEMAN, 2004, p. 45), paulatinamente mudando sua tônica de elementos físicos para características psicológicas em comportamento – análises, então, cognitivo-comportamentais das relações dos sujeitos.

Um tanto paralelamente, em 1932, o médico e psicólogo romeno Jacob Levy Moreno (1932) explora a representação imagética das relações humanas, buscando também deslocar sua análise sociológica da forte influência da psicologia. Sua busca, então, visava desenvolver um estudo centrado nas relações entre “atores sociais” e não nos indivíduos, o qual o autor chamou originalmente de “geografia psicológica”, para logo em seguida rebatizá-lo de “sociometria” (MORENO, 1937). “Moreno”, segundo L. C. Freeman (2005, p. 248), “foi o primeiro a usar imagens visuais para dispor a padronização de ligações entre atores sociais”²² sem caráter o genealógico como de um heredograma. Em 1937, Moreno (1937) vai estabelecer os quatro passos fundamentais da sociometria: (1) a revelação da verdadeira organização de grupos; (2) a inclusão de medição subjetiva na determinação nessa organização; (3) a atribuição do maior grau possível de objetividade a termos subjetivos; (4) a consideração dos critérios em torno dos quais se desenvolve uma dada estrutura.

No fim dos anos 1940, na University of Chicago, o físico teórico Nicholas Rashevsky vai propor um desdobramento da biologia à sociologia através da matemática:

[...] uma extensão lógica da biologia matemática do comportamento leva à sociologia matemática. Os parâmetros ambientais, que determinam algumas de nossas reações, são eles mesmos determinado pela reação de outros indivíduos. Portanto, somos levados do “problema de um indivíduo” a mais geral “problema de n indivíduos” e daí ao domínio das ciências sociais. (RASHEVSKY, 1949, p. 105)²³

Nos anos 1950, essa linha de pesquisa inicia à modelagem computacionais de redes neurais a fim de lidar com padrões de conexões entre humanos ou entre outros animais. Nesse processo, “alguns investigadores começaram a buscar por modos para utilizar procedimentos computacionais como parte do processo de produção de desenhos de pontos e linhas.” (FREEMAN, 2000, p. 6)²⁴

No final da década seguinte, outra linha de força importante à ARS deu-se: a virada linguística. Intelectuais como Ludwig Wittgenstein, Fernand Saussure e Claude Levi-Strauss não só dão à linguagem um lugar central em seu pensamento como fazem-na espalhar-se ao território antropológico, sociológico, historiográfico e filosófico. É apoiada nessa virada linguística que o estruturalismo, cuja abordagem pauta-se no estudo das estruturas fundamentais das relações humanas, vai ganhar força e influenciar distintas correntes, para além do próprio estruturalismo (*viz.* Louis Althusser, Jacques Derrida, Michel Foucault, Erving Goffman, Jürgen Habermas, Jacques Lacan, Marshall Sahlins e Eduardo Viveiros de Castro). Doravante, linguagem, especialmente matemática e computacional, somada à estrutura, especialmente em rede, vai consolidar-se como parte da verificação científica das relações humanas, ou da produção de saberes científicos das redes sociais humanas. Ademais, os anos de 1960 contam com a ampliação da produção de dados demográficos e, por conseguinte, novo material sobre o qual produzir ciência sobre as relações humanas (FREEMAN, 2004).

Na década de 1970, há uma generalização da ideia de balanço de um contexto cognitivo para socioestrutural, em que os elementos psi vão ser utilizados em função de uma análise de populações ou grupos coesos. A despeito de certa independência entre os centros onde a ARS vai sendo desenvolvida, esses países diferentes e linhas de pesquisas distintas ganham similaridade nos resultados e conexões entre os estudos passam a ser estabelecidas e a abordagem vai ganhando certa unidade. E nos anos 1980, é fundada a Rede Internacional para Análise de Redes Sociais (*International Network for Social Network Analysis*), abrindo alas para o desenvolvimento que a ARS teria nos anos 1990 e ao longo do século XXI. Entrementes, os *softwares* para ARS passam de ferramentas incipientes ou auxiliares para componentes essenciais, ocupando progressivamente um espaço maior no processo de produção, análise e tradução imagética dos dados. A linguagem e as máquinas computacionais tornaram-se, pois, mais e mais fundamentais às ARS, na medida em que demonstram sua eficiência nos estudos das relações humanas.

ARS \ni {comportamento, indivíduo, população, dados}

Se há, como vê H. Arendt (2018), no século XX uma ascensão das “ciências do comportamento”, a ARS produz um nítido deslocamento dentro dessas ciências e na articulação entre os saberes psi e a linguagem da computação. Esse deslocamento, pois, faz passar a tônica do comportamento individual para aquele coletivo (*i.e.*, dos indivíduos no interior de uma população). De modo sintético, George Caspar Homans (1941, p. 405) pensou a relação indivíduo-coletividade desta forma:

a ação de um homem é um estímulo para a ação de um segundo e que essa ação do segundo é, por sua vez, um estímulo para a ação do primeiro. Ou a ação do segundo torna-se um estímulo para a ação de um terceiro e assim por diante. Vimos que uma sociedade pode ser definida como qualquer grupo de pessoas interagindo desse modo.²⁵

O indivíduo, então, dá forma a essa rede, sociedade ou população por meio de um jogo de ação e reação, estímulos que os fazem agir uns em relação aos outros. Uma interação objetivável pelas “frequências de interação (dados ‘cognitivos’) e [pela] observações contemporâneas (dados ‘comportamentais’)” (MARSDEN, 2005, p. 21)²⁶. Dessarte, a ARS busca por padrões cognitivo-comportamentais dos indivíduos no interior das populações, mas também padrões cognitivo-comportamentais da própria coletividade e seus efeitos da ordenação social. Os padrões populacionais não são, com efeito, uma novidade instalada por essa abordagem, haja vista o papel da estatística história da governamentalidade moderna (FOUCAULT, 2004b). Todavia, o que um movimento interno da ARS vai intentar é um progressivo avanço da eficiência em suas análises, seja na produção de dados, seja em sua análise e tradução em imagens. Exemplo disso é a crítica feita à metodologia da sondagem que L. C. Freeman (2004, p. 1) faz:

Nos últimos trinta anos, a pesquisa social empírica foi dominada pela pesquisa de sondagem de amostra (*sample survey*). Mas, como usualmente praticando, usando amostragem aleatória de indivíduos, a sondagem é um moedor de carne sociológico, arrancando o indivíduo de seu contexto social e garantindo que ninguém no estudo interaja entre si. É um pouco como um biólogo passando seus animais experimentais por uma máquina de hambúrguer e olhando cada célula centesimal através de um microscópio; anatomia e fisiologia se perdem, estrutura e função desaparecem e queda-se com biologia celular... Se nosso objetivo é entender o comportamento das pessoas em vez de simplesmente registrá-lo, então queremos saber sobre grupos primários, vizinhanças, organizações, círculos sociais e comunidades; sobre interação, comunicação, expectativas de papel e controle social.²⁷

A sondagem, cujo uso nas ciências humanas é assaz largo, mostra-se como bastante problemático em seu alcance e capacidade de produzir uma compreensão da estrutura de rede relacional, da dinâmica social em sua amplitude e complexidade. A ARS, então, empenha-se em

alcançar um aparato técnico-tecnológico capaz de uma análise minuciosa e dilatada. Analisa-se “os padrões de interação observados que lig[am] coleções de indivíduos”²⁸ para “especificar associação de indivíduos em grupelhos em termos de quem interage com quem” (FREEMAN, 2004, p. 52)²⁹, no interior do grupo maior. Nessa espécie de “*omnes et singulatim*” metodológico interessa a ligação e os comportamentos de cada indivíduo (entre si), de cada grupelho e de cada grupo maior.

Em sua perscrutação de comportamento coletivo e estruturação de redes de indivíduos, por certo, a ARS está impregnada de um vocabulário probabilístico, no qual a probabilidade (*probability* e *likelihood*) arrola-se entre os elementos computados e as estatísticas, por sua vez, são parte desse tipo de análise. Mark Huisman e Marijtje A. J. van Duijn (2005), por exemplo, mostram o uso da linguagem computacional para estabelecer o grau de centralidade dos atores em relação a rede e o desvio do padrão dos comportamentos e fenômenos coletivos. Porém, com o aumento quantitativo e qualitativo dos dados que o avanço e permeabilidade da tecnologia produz, a ARS não só lança mão do cálculo, da álgebra, da lógica simbólica e da probabilidade; ela, pondo esses elementos matemáticos em funcionamento cada vez mais através algoritmos e linguagem simbólica da computação, faz com que o processamento, a análise de dados e sua tradução em imagens possa ser obra de máquinas computacionais (FREEMAN, 2004). Uma vez que as relações humanas e os fenômenos populacionais passam a ser mais e mais veridizíveis por essa linguagem (*i.e.*, computabilizados), os computadores inevitavelmente tornam-se mais eficientes na execução de certas etapas da pesquisa, para não dizer de todas.

Essa computabilização do Homem não se dá apenas através de decalques estáticos de um dado espaço-tempo da rede analisada, ao contrário, uma das preocupações da ARS é justamente com a dinamicidade das redes sociais, da mudança nos vínculos (*viz.* sua força, sua duração e sua quantidade) e dos padrões como processo ao longo de um período. Peter V. Marsden (2005, p. 266), por exemplo, relata uma pesquisa em que “duas ondas de dados permitiram-nos estudar as mudanças nos laços interpessoais durante oito meses de comunicação em computadores.”³⁰ Essas “duas ondas” permitem perceber os movimentos da rede, analisá-la em seu caráter processual e assim estabelecer padrões dinâmicos e complexos dos fenômenos populacionais. As “discrepâncias entre relatos de sondagem e observações de tempo específico de interações”, por exemplo, “não eram aleatórias, mas, ao contrário, enviesadas em direção a regularidades de mais longo prazo.” (MARSDEN, 2005, p. 21-2)³¹ Essa maior precisão na modelagem do comportamento populacional, por conseguinte, possibilita o estabelecimento de

tendências e probabilidades aplicáveis em outros cenários. Essa dinamicidade reflete-se na própria tradução imagética das redes – elemento central da ARS (Figura 3.2).

Figura 3.2 – Direção da mudança de posição durante a pesquisa.



Fonte: FREEMAN, 2004, p. 133.

Outra transformação importante visível na ARS, em relação a outras abordagens das ciências humanas, é o aumento de variáveis e a multiplicidade de avaliadores com as quais a rede é analisada. Segundo que Laura M. Koehly e Philippa Pattison (2005, p. 177), “modelos de redes com múltiplos avaliadores têm implicações importantes na medição de redes.”³² Em nível teórico, eles aproximam-se mais da realidade analisada, em que as redes se formam de múltiplas relações entre os atores. Apesar de terem começado a trabalhar com díades relacionais, os pesquisadores e pesquisadoras da ARS empenham-se no sentido de constituir formas mais complexas de analisar as redes. Isso implica, pois, pensar a rede a partir da “presença simultânea não apenas de efeitos de multiplicidades fortes e reciprocidades generalizadas, mas também de formas triádicas mais complexas de independência envolvendo vários tipos de laços.” (KOEHLI; PATTISON, 2005, p. 162)³³ Em nível metodológico, essa transformação implica mais do que uma ampliação no número de atores sociais e laços considerados, mas também a incorporação de “informação de múltiplas fontes em um único

modelo probabilístico para um conjunto inteiro de múltiplas observações.” (KOEHL; PATTISON, 2005, p. 163)³⁴ A modelagem computacional, assim, pode ser feita a partir de dados de naturezas distintas (*i.e.*, dados emocionais, informacionais e materiais).

ARS + mecanização + dados

Fiabilidade dos dados

Sondagem, questionário, entrevista e outras metodologias esbarram em questões de validade e enviesamento, uma vez que seus dados são produzidos através de autorrelato (MARSDEN, 2005). Ainda que não negue essas formas de produzir dados, a ARS tende a uma ampliação do uso de linguagem e tecnologia computacionais para escapar ao enviesamento subjetivo que os estudos do Homem – tanto como sujeito, quanto como objeto – comportariam. Os comportamentos observáveis são justamente um ponto de tensão nesse sentido:

O campo devotado ao estudo do sistema de interações humanas – análise de redes sociais – tem se restringido em acurácia, amplitude e profundidade por conta de sua dependência em dados de autorrelato. Estudos de redes sociais baseando-se em dados de autorrelato relaciona tipicamente envolvem tanto um número limitado de pessoas, quanto um número limitado de pontos no tempo (normalmente um). Consequentemente, a análise de redes sociais, de modo geral, tem se limitado a examinar populações pequenas e bem delimitadas, a envolver um número pequeno de fotografias de padrões de interação. Embora um trabalho importante tenha sido feito nos últimos trinta anos para analisar a relação entre autorrelato e comportamento observado, muito da literatura das redes sociais está escrita como se dados de autorrelato fossem dados comportamentais. (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1)³⁵

A distinção entre dados derivados de autorrelato e dados derivados de comportamentos observáveis, mais do que uma divergência de perspectiva ou distinção estratégia, reitera a busca por metodologias que permitam maior acurácia, amplitude e profundidade nas pesquisas, o que, por conseguinte, parece justamente reforçar uma tendência ao incremento e dilatamento da computabilização na ARS. A computabilização, pois, permitiria uma redução de um “subjetivismo” da ação humana por meio do aumento da agência mecânica e, por conseguinte, objetiva da máquina computacional no processo de pesquisa, o que resulta tanto na busca de um processamento mais eficiente, quanto em uma produção e/ou captação menos intencional (ou mais passiva) dos dados empíricos.

A desconfiança dos sujeitos humanos, que está presente na computabilização, é o lado negativo de um fenômeno, cuja outra face é a confiança nos dados e, sobretudo, nos aparatos

maquinais ou mecânicos. Essa confiabilidade das máquinas (computacionais) não é mero efeito de uma evolução tecnológica, é antes o epifenômeno da computabilização, enquanto linguagem e enquanto acontecimento em nível veridiccional – *i.e.*, uma transformação nas condições de consistência da verdade, que passa a permitir dizer verdadeiramente o mundo a partir de uma linguagem matemática simbólica (quase) intraduzível a linguagens ditas “naturais”. Essa desconfiança situa-se, fundamentalmente, em dois aspectos: a acurácia e a competência dos sujeitos. A acurácia no relato de informações é associada à capacidade de memória dos sujeitos. A emulação da memória humana foi um dos objetivos com a criação de máquinas de computação. Capazes de memorizar comandos, sem os riscos de distração e esquecimento ao qual estão sujeitos os seres humanos, as máquinas seriam, então, capazes de não só calcular, mas realizar diversas tarefas ou resolver problemas com maior eficiência, conquanto a tarefa ou o problema fosse traduzível para a linguagem computacional. Enquanto as máquinas garantiriam que não houvesse desvio das instruções, seja de processamento, seja de memorização, a memória humana estaria sujeita ao enviesamento. “Vários estudos sobre cognição social têm examinado a livre recordação de pessoas sob diferentes condições. Seus achados”, de acordo com P. V. Marsden (2005, p. 15), “sugerem fortemente que as relações sociais organizam as memórias das pessoas.”³⁶ Essas pesquisas, utilizando várias “ondas” de dados, encontraram, pois, variações na competência dos respondentes. As capacidades de lembrar-se e informar acuradamente dados das relações que um sujeito mantém são afetadas por vários fatores, sobretudo pela “proximidade” ou “intimidade” com o sujeito relatado (BREWER, 1995). Essa proximidade do sujeito, então, seria um dos qualificadores de um “informante competente”, posto que os “informantes fazem distinções mais nuançadas sobre atores próximos, suavizando os detalhes sobre laços com aqueles mais distantes” (MARSDEN, 2005, p. 22)³⁷.

Ainda que esse relato produzido por um terceiro (*proxy report*) seja mais eficiente que o autorrelato, ele não obvia de todo os fatores de viés da memória humana (*e.g.*, viés de recentidade e viés de saliência).³⁸ À vista disso, as pesquisas de ARS tomam como sendo mais eficiente basear os estudos em instrumentos adequados e em um pequeno número de “informantes competentes” do que nos autorrelatos de todos os participantes. Não obstante a fiabilidade dos dados relatados por tal tipo de sujeito competente, alicerçar a pesquisa em tal estratégia, *grosso modo*, restringe o alcance dos dados produzidos. Como escreve P. V. Marsden

^a Como os definem Nathan Eagle, Alex S. Pentland e David Lazer (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1): “Um viés de recentidade é aquele no qual memórias são enviesadas em direção a eventos recentes. Um viés de saliência é aquele no qual memórias são enviesadas em direção a eventos mais vívidos”.

(2005, p. 18), “os autores notam que métodos de aumento de escala dependem fortemente das habilidades dos respondentes em reportar acuradamente os números de pessoas conhecidas no interior de subpopulações.”³⁹ A pesquisa assente em “informantes competentes” não garante o mesmo grau de fiabilidade do que aquele dos dados apreendidos de formas mais mecânicas e passivas (*e.g.*, dados retirados de interações em redes sociais digitais ou fornecidos por dispositivos eletrônicos), haja vista que informantes, mesmo qualificado, experienciam pressão cognitiva quando submetidos à sondagem.

A ARS põe, outrossim, a questão da fiabilidade no polo do pesquisador ou da pesquisadora. É preciso, então, qualificar o sujeito que pesquisa e uma medida para isso foi instituir uma forma sistemática, generalizável e objetiva de compreender o objeto da ARS. A tarefa posta foi desenvolver um “quadro” (*framework*) para sistematização da análise dos comportamentos de rede, um quadro “desenhado para focar em comportamentos objetivamente observáveis, dessa forma contornando a subjetividade inerente em métodos que focavam na interpretação do que as pessoas dizem.” (WHYTE, 1994, p. 60)⁴⁰. Nada obstante, tanto no caso do uso de “informantes competentes” quanto da competência do observador, quando não há uma substituição, há, ao menos, um uso associado a *softwares* que permitam minimamente preencher essa lacuna de credibilidade dos dados que a agência humana produziria. No primeiro caso (*i.e.*, da qualificação do informante), a observação de comportamento e a captação de aspectos cognitivos automatizados demonstram-se melhores do que métodos baseados na memória dos sujeitos, por sua potencial falta de informação, esquecimentos ou equívocos no relato. No segundo caso (*i.e.*, da qualificação do pesquisador):

As descobertas destacam a necessidade de treinamento cuidadoso de entrevistadores para assegurar a administração padronizada de geradores de nomes. Eles também sugerem o valor potencial dos métodos auxiliados por computadores (*computer-assisted*) para obtenção de dados de rede, os quais atuam sem entrevistadores. (MARSDEN, 2005, p. 17)⁴¹

Desde fins dos anos 1970 até o século XXI, os *softwares* vêm ganhando espaço e agência no interior da ARS, eles não só ampliaram seu território de atuação no que diz respeito aos tipos de pesquisa, mas também no que diz respeito aos procedimentos e usos no interior da pesquisa (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009). Esse avanço acarreta uma padronização nas pesquisas de modo que “produz resultados que poderiam ser replicados; diferentes investigadores, usando os mesmos dados, produziram a mesma imagem.” (FREEMAN, 2000, p. 7)⁴² Essa padronização, a despeito da objetividade que promove, provoca uma padronização dos modos de pensar a partir da computabilização e, por conseguinte, levando a um empobrecimento em

termos de variedade de pensamento. São exemplares nesse sentido o uso de avaliação (*rating*) e ranqueamento (*e.g.*, proximidade, frequência duração da interação) na produção de dados de pesquisa; esse procedimento traduz para a linguagem computável, e não apenas calculável, o real, uma vez que essa escala é reconvertida em uma sequência de zeros e uns (*i.e.*, algoritmos que cortam o real em “é” ou “não é”) para que possa ser modelada computacionalmente.^a

Entrementes haja, por um lado, uma desconfiança grande sobre a capacidade dos respondentes e, amiúde, alguma pequena suspeita sobre a capacidade do pesquisador; por outro, raramente a literatura acadêmica se volta aos pressupostos que são postos em atuação nos distintos métodos (*e.g.*, os aspectos cognitivo-comportamentais como representativos dos laços ou a força dos laços como parâmetro e como algo mensurável). Há desconfiança na “qualidade” da medição, levando a busca por aprimoramento técnico-tecnológico, mas não há dúvidas de que, em algum grau, essas redes podem ser estabelecidas a partir de computação (CARRINGTON; SCOTT; WASSERMAN, 2005). Pôr esses pressupostos que tornam a realidade do Homem mensurável em questão colocaria em xeque a possibilidade de uma mecanização do processo e exporia um viés na própria linguagem de programação e na estruturação de algoritmos, o que, por conseguinte, faria ruir o sonho de uma ciência não só objetiva, mas mecânico-computacional.

Alcance escalar

Outro aspecto que impulsiona a mecanização da ARS é o alcance em termos de escala das redes e quantidade de dados que processamento de máquinas computacionais permite aceder. A definição do que seria um *software* adequado para a ARS deixa entrever alguns pontos desse aspecto escalar da mecanização: (1) facilitar a redução de uma grande rede em várias redes menores que podem ser tratadas posteriormente usando-se métodos mais sofisticados; (2) prover o usuário com poderosas ferramentas de visualização; e (3) implementar uma seleção de algoritmos de rede eficientes (FREEMAN, 2005)⁴³. A redução em peças menores para resolução do problema já era uma característica fundamental da linguagem computacional, como mostramos anteriormente, e isso vai aparecer na operação com redes sociais. A tradução das relações humanas em imagens de rede um modo de garantir a tradução

^a Essa codificação do mundo em zero (*i.e.*, “não é”, ausência ou inatividade) e um (*i.e.*, “é”, presença ou atividade) sobre a qual os algoritmos computacionais e a própria programação de computadores são construídos ultrapassa muito o território das ciências do Homem e, conseqüentemente da ARS. Exemplo disso é a interpretação das redes neurais biológicas a partir desse esquema, como parte de uma transposição possível do “digital” ao “físico” e, *a posteriori*, ao “vivo”, como analisa Serge Dentin (1993).

dessa linguagem um tanto inacessível da computação para uma linguagem visual, especializando-a. Porém, mesmo essa tradução extracomputacional é feita de forma cada vez mais computabilizada, haja vista que os algoritmos – elementos integrantes da linguagem computacional, no sentido de ordenar e comandar as operações da máquina – vão sendo aprimorados a fim de que os *softwares* dependam cada vez menos não só da atuação humana, como do julgamento e do raciocínio humano.

Metodologias como sondagem, entrevista e mesmo questionário, quanto mais manual (*i.e.*, de execução humana) for sua aplicação, mais dificilmente alcançam largas escalas, haja vista a dificuldade de produzir e processar-se o grande volume de dados, seja pelo tamanho da população ou pela quantidade de variáveis envolvidas. A isso pode-se somar as dificuldades inerentes à própria observação humana de laços e interações dos atores analisados, fazendo com que uma produção de dados mecânica seja menos parcial ou fragmentada.

Diante disso, a mecanização da ARS vai perguntar-se como captar ou produzir dados de forma mais mecânica, bem como experimentar novas estratégias nesse sentido. Esse avanço técnico-tecnológico da computação, portanto, implica transformações teórico-metodológicas na ARS: “Teoreticamente, precisamos de conceitualizações rápidas que possam guiar o desenvolvimento de modelos; metodologicamente, precisamos entender os avanços que foram feitos no ajuste e na avaliação dos modelos para observações complexas e independentes” (KOEHLI; PATTISON, 2005, p. 187)⁴⁴ Em suma, a linguagem e os aparatos computacionais não são apenas auxiliares metodológicos dessa abordagem, eles formam a tecitura sobre a qual a ARS transforma-se, ao mesmo tempo em que modelam essa abordagem e os saberes sobre o Homem e suas relações, que dela derivam.

Computadores fazem ARS

Imagem \equiv legibilidade

Um dos quatro pontos estabelecidos por L. C. Freeman (2005) como sendo fundamentais na caracterização da ARS é a tradução da rede social analisada em imagem, originalmente em forma de grafo – *i.e.*, representação gráfica de um conjunto no qual os elementos (pontos) são ligados por linhas (arcos) que não se cruzam. Na evolução da ARS, pois, “as imagens têm, e sempre tiveram, um papel-chave na pesquisa de rede. Desde o início, imagens de redes têm sido usadas tanto para desenvolver *insights* estruturais e para comunicar esses *insights* para outros.” (FREEMAN, 2000, p. 14-15)⁴⁵ Esse *insight* estrutural e sua

comunicação diz respeito à função quiçá mais evidente dessa representação imagética das redes sociais: a legibilidade – seja da linguagem computacional, seja da linguagem simbólico-matemática de um modo geral. Estes modelos (*i.e.*, funções matemáticas cuja aplicação permite a computação de diferentes aspectos da rede social) são exemplos da linguagem a ser traduzida pelas imagens:

$$(1) P(X = x) = k^{-1} \exp\{\lambda_1 \sum x_{ij1} + \lambda_2 \sum x_{ij2}\}$$

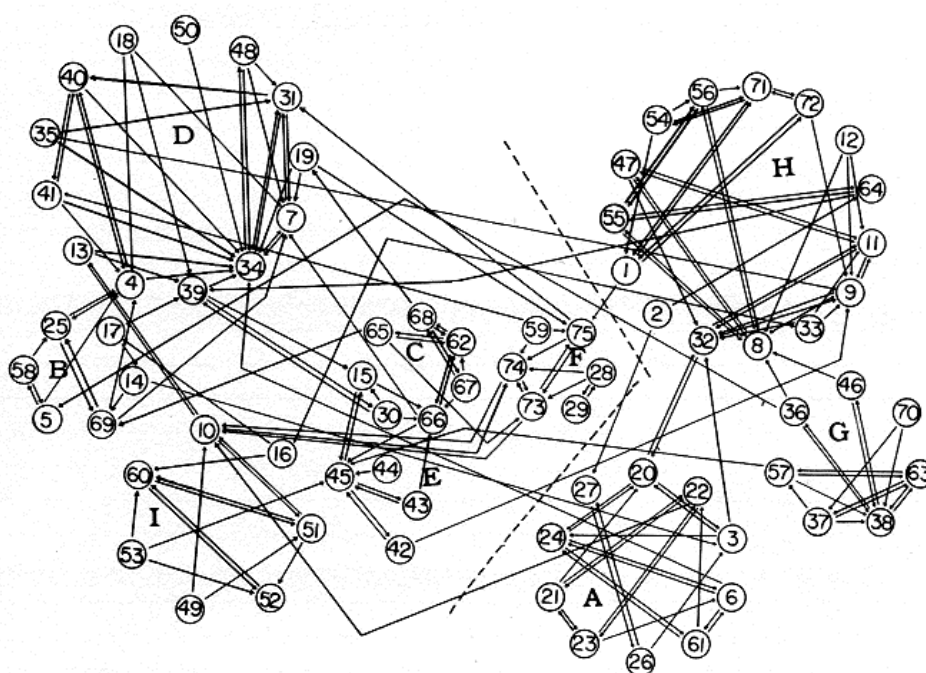
$$(2) P(X = x) = k^{-1} \exp\{\lambda_{1=2} (\sum x_{ij1} + \sum x_{ij2})\}$$

$$(3) P(X = x) = k^{-1} \exp\{\lambda_1 \sum x_{ij1} + \lambda_2 \sum x_{ij2} + \lambda_3 \sum x_{ij1}x_{ij2}\}$$

(KOEHL; PATTISON, 2005, p. 172)

Não só a legibilidade de tais equações é absconsa àqueles não-letrados na linguagem matemática, como também a estruturação da rede analisa, após a aplicação dos dados empíricos nesses modelos, não é intuitiva ou patente. É aí que, sobretudo via *software*, a ARS é atravessada pela arte ou, ao menos, pelo imagético, resultado em uma representação muito mais acessível e de mais fácil associação às interpretações e conclusões que se chega na análise da rede social (Figura 3.3).

Figura 3.3 – Representação de rede social



Evidentemente, a leitura dessa imagem, muito embora seja mais óbvia, não é totalmente manifesta. Há necessidade de legendas, de explicações e mesmo de uma hermenêutica associada à imagem. Não é objetivo na ARS, no entanto, que uma imagem tenha inteligibilidade autorreferente, mas antes que ela opere ao lado do texto da sistematização dos dados às conclusões analíticas como forma de dar visibilidade à rede e como forma de auxiliar o processo de pesquisa. Ela não é uma obra de arte, como B. B. Mandelbrot (1989) pensou a geometria fractal, mas uma ferramenta metodológica e analítica. Há, sem embargo, uma questão estética posta na produção imagética da ARS, a qual não remete, com efeito, à beleza ou à estesia, mas à funcionalidade e à eficiência.

Funcionalidade × eficiência

Em vários de seus trabalhos L. C. Freeman (2000; 2004; 2005) discute as distintas estratégias e ferramentas de disposição e organização das redes sociais e seus elementos, bem como a faz uma história de sua visualização. No que diz respeito às regras de constituição dessas imagens:

A maioria das primeiras imagens foram construídas através da aplicação de regras *ad hoc*. Conforme o tempo passou, entretanto, as imagens têm sido construídas progressivamente através da aplicação de procedimentos padronizadas para alocação de ponto em espaço, primeiramente, bi e, depois, tridimensional. As primeiras aplicações usaram análise fatorial. Mais recentemente, a análise fatorial foi substituída por várias formas de escalonamento, em especial componentes principais e análise de correspondência. E, apenas nos últimos anos, várias formas de incorporadores-molas estão sendo crescentemente usadas para alocar pontos. (FREEMAN, 2000, p. 15)⁴⁶

O critério de avaliação das distintas formas de visualização de uma rede social está atrelado a sua eficiência e funcionalidade em termos de legibilidade, mas também em termos de produção: quais ferramentas são mais eficientes na transformação de dados empíricos em imagens de melhor legibilidade? A mensuração da eficiência das ferramentas, por sua vez, estriba-se na quantidade de tempo e intervenção humana necessária para aceder as imagens de melhor legibilidade. Ferramentas que demandem menos agência e decisão humana e/ou que as tornem mais fáceis, consequentemente, são consideradas ferramentas mais eficientes.

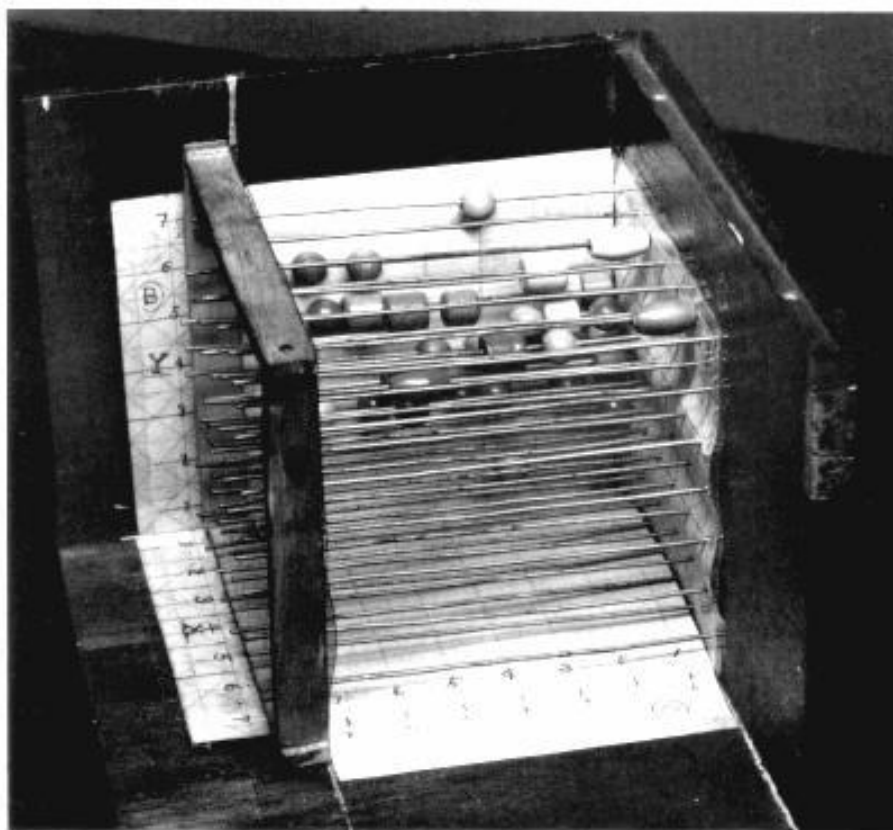
“A tecnologia moderna promete aumentar nossa habilidade de aprender com as imagens, continuando a prover novas ferramentas que permitam visualizações mais poderosas” (FREEMAN, 2000, p. 15)⁴⁷ É nesse cenário de promessa tecnológica de eficiência que a

computação ganha espaço dentro da ARS. M. Huisman e M. van Duijn (2005), em um de seus textos, esquadrinham os diferentes *softwares* criados especificamente para a produção imagética. Um dos exemplos é Pajek, um programa cujos critérios de estruturação são estes:

O desenho de redes é baseado no princípio de que distâncias entre nós deve revelar o padrão estrutural da rede. Além de disposições simples (circular, aleatória), Pajek tem muitos procedimentos automáticos para encontrar disposições otimizadas: procedimentos usando autovetores, procedimentos especiais para desenhos em camadas para encontrar redes acíclicas e incorporadores-molas. Os últimos procedimentos são nomeados assim porque nesses algoritmos presume-se que os nós são conectados por molas, cuja tensão deve ser mimetizada. (HUISMAN; DUIJN, 2005, p. 282)⁴⁸

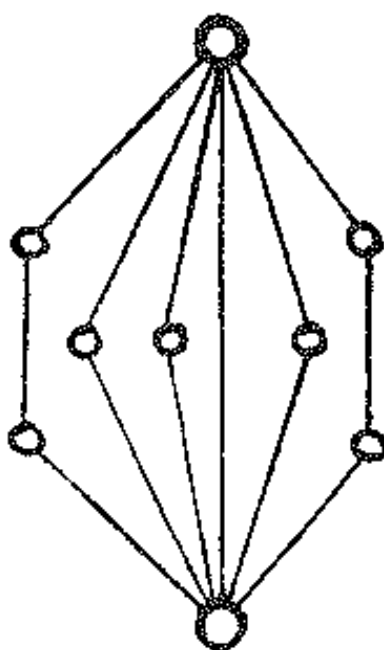
A agência humana vai dando lugar à atuação de máquinas computacionais – *softwares* cujo algoritmo tem como tarefa “a busca por uma localização otimizada dos pontos” (FREEMAN, 2005, p. 251)⁴⁹. Paulatinamente, os métodos “manuais” e as ferramentas “físicas” para representação imagética de ARS (Figura 3.4) dão lugar aos métodos “mecânicos” e às ferramentas “computacionais”. O os grafos (Figura 3.5), por sua vez, tornam-se a redes mais complexas e de disposições variadas: ademais dos formatos mais clássicos, cujos sujeitos são identificados com abreviação de letras e/ou números (Figura 3.3) ou por sua função (Figura 3.6), há experimentações de outros formatos e disposições (Figura 3.7) e de adaptações para comportar representações tridimensionais (Figura 3.8). Nesse processo, há outra transformação em andamento, uma transformação em plena consonância com um fenômeno mais geral da ARS e do próprio território das ciências do Homem. Trata-se justamente da computabilização e aqui, mais estritamente, da computabilização das imagens, quando o uso da tecnologia e linguagem computacional avança em função de um saber e de uma representação mais acurada e funcional das redes sociais: “Apenas então seremos capazes de acessar conjuntos de dados de rede e tanto computar quanto visualizar suas propriedades estruturais rápido e facilmente.” (FREEMAN, 2000, p. 15)⁵⁰ As máquinas mostram-se, pois, mais eficientes na disposição dos pontos, no ajuste de seu tamanho, na estruturação de *layouts* que proporcionem uma melhor visualização daquilo que se quer focar em determinada representação da rede. Elas também facilitam ou mesmo garante a padronização para que um mesmo conjunto de dados produza uma mesma imagem, independentemente da ação humana, da influência de sua subjetividade ou da interferência de outras variáveis (FREEMAN, 2000).

Figura 3.4 – Aparato para exibição de dados de uma figura



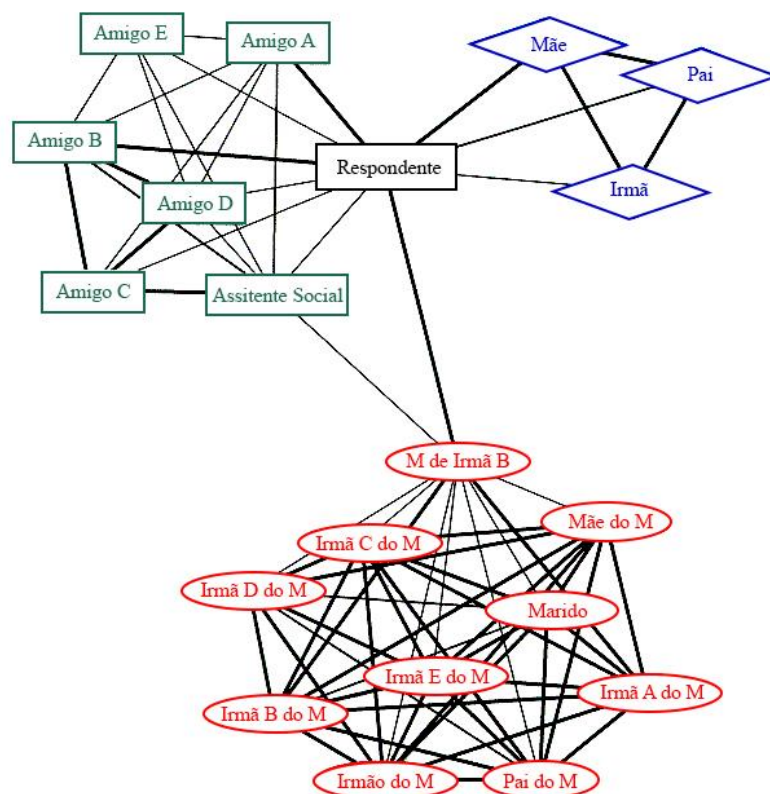
Fonte: FREEMAN, 2000, p. 5.

Figura 3.5 – Grafo de um padrão de ligação de atores sociais



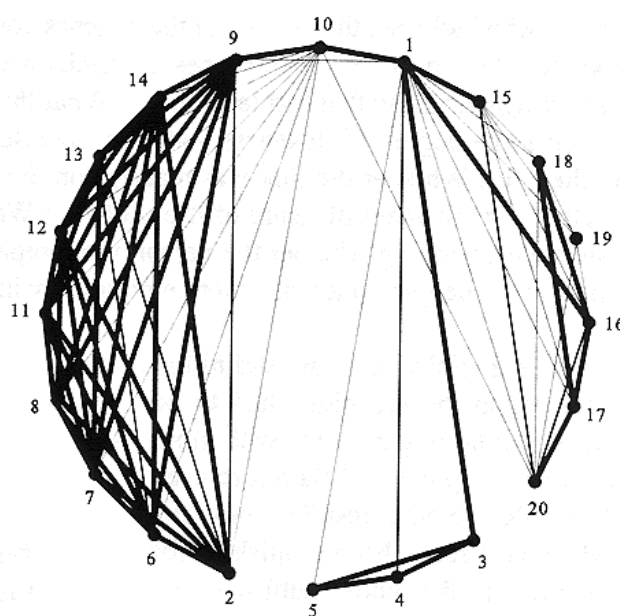
Fonte: MORENO, 1932, p. 101.

Figura 3.6 – Rede social produzida a partir de *software*



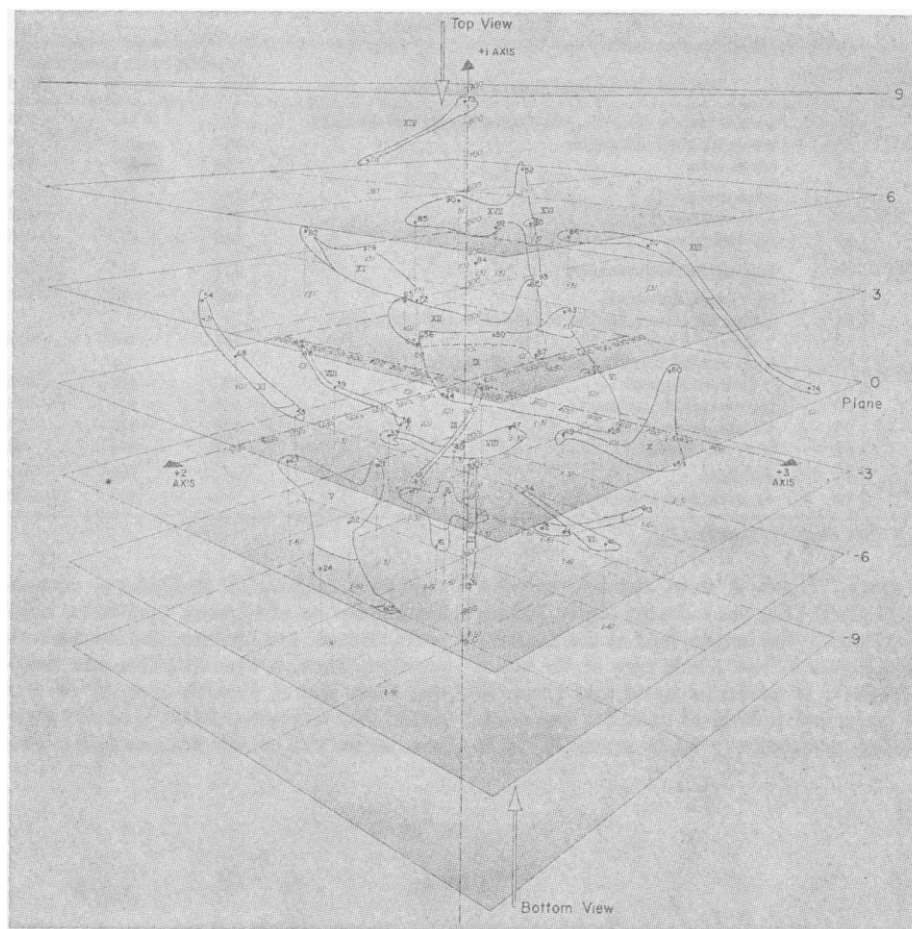
Fonte: FREEMAN, 2000, p. 10.

Figura 3.7 – Rede social em formato circular



Fonte: MITCHELL, 1994, p. 20.

Figura 3.8 – Representação tridimensional de rede social



Fonte: LAUMANN; GUTTMAN, 1966, p. 176.

Nas ciências humanas, o uso de estratégias de representação da linguagem matemática simbólica em formatos e sistematizações visuais não se restringe de modo algum às ARS. Gráficos, tabelas, fluxogramas e toda sorte de esquema visual estão presentes em pesquisas sobre as relações humanas como modo de organizar visualmente os dados analisados. O que caracteriza a ARS é uma tradução que se poderia adjetivar, *a priori*, como sendo a mais distal da linguagem simbólico-matemática, uma vez que, mais do que uma mera organização visual dos dados, ela os transforma em algo bastante imagético no qual a linguagem computacional ou matemática dissolve-se quase completamente. Todavia, malgrado a notável distância entre essas duas linguagens (*i.e.*, computacional/matemática e imagética), a computabilização do Homem penetra a ARS desde sua constituição através da função que a modelagem matemática e/ou computacional exerce nessa abordagem. Da década de 1970 até o século XXI, vê-se a computabilização, que se apresentava como apenas uma das características iniciais da ARS

(*i.e.*, a modelagem), embeber as demais características com sua linguagem, mecanicidade e/ou aparatos maquinais. Como efeito tem-se não só a mecanização dos processos mais operacionais da pesquisa, mas, porquanto essa invasão computacional tem a ver com a linguagem por meio da qual o saber científico é produzido, uma computabilização generalizada de seus procedimentos analíticos e expressivos e, conseqüentemente, uma conversão do modo de pensar. A computabilização da veridicção do Homem alcança recônditos das ciências humanas aparentemente adversos a essa linguagem, a qual tinha como princípio prescindir de qualquer tradutibilidade dos procedimentos de análise, das etapas de execução de uma tarefa ou resolução de um problema.

**

É verdade que a psicologização da amizade se desenvolveu em um contexto no qual o “perfil amical” se tornou possível e, por conseguinte, no qual essa rostidade, atrelando-se à economia, possibilitou coisas como uma economia comportamental e um comportamento econômico (THALER, 2016).^a Contudo, em meio a isso – não em sentido temporal nem causal, mas enquanto técnica e tecnológica mediadora –, insere-se um terceiro elemento: a computabilização da amizade. É verdade também que as últimas décadas foram vistas como o período da comunicação (*i.e.*, mídias) e/ou de informação (*i.e.*, informática), porém parece-nos que esses dois são componentes no interior da *computabilização* (*i.e.*, linguagem, dados e algoritmo) ou, pelo menos, são coordenados por esse fenômeno computacional, que, nascido no século XX, só tem se acentuado no século XXI. Assim, o que interessa nas veridicção contemporânea não é qualquer informação ou qualquer comunicação *per se*, mas uma informação qualquer que possa ser computável (*i.e.*, convertida em dado) ou interessa a comunicação na medida em que ela permite computar os comportamentos, conhecimentos e habilidades dos sujeitos. Se certos conceitos psi (*i.e.*, “comportamento” e “habilidade”) tornaram possível uma computação do Homem, a técnica e tecnologia computacional permitiram o escrutínio do Homem em outras dimensões, seja espaço-temporais, seja quantitativas, qualitativas ou intensivas (*i.e.*, evoluções individuais ao longo do tempo, análises populacionais em nível global, processamento de quantidades massivas de dados etc.).

A computabilização, evidentemente, tem suas articulações com os arranjos sociais, econômicos, culturais, intelectuais e políticos do neoliberalismo. . O uso pelo modo de

^a Exploraremos esses aspectos mais profundamente nos capítulos 4 e 5.

produção capitalista dos “dados” de usuários para otimizar os serviços oferecidos e, sobretudo, o lucro gerado nesse processo são sabidos. A teoria do “capital humano” (BECKER, 1964), o “capitalismo cognitivo” (NEGRI; VERCELLONE, 2007) e “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2019) são algumas teorizações dos aspectos do jogo de extração, análise e utilização de dados. A computabilização exerce um papel relevante, se não fundamental, na possibilitação e ampliação dessa faceta das sociedades atuais, especialmente na medida em que, agora, a relação entre dado e comportamento ganha uma ferramenta tão sutil quanto forte: os aparatos pessoais e/ou virtuais, capazes de coletar dados cognitivo-comportamentais (*e.g.*, *smartphone* e mídias sociais).

Tanto no funcionamento da “aprendizagem maquinal” (*machine learning*) quanto do território do conhecimento dos macrodados (*big data*), a base ainda é a estatística e o processamento de dados (populacionais) para previsão de comportamento e elaboração de estratégias de governo, entretanto a computabilização realiza a mudança de dois fatores, que os singulariza. Primeiramente, o avanço tecnológico e aumento da capacidade coleta e processamento de dados – inclusive a computação da amizade torna-se tão viável justamente por esse ponto de sua computabilidade –, além da possibilidade de computação de coisas até então não computáveis – seja por sua fineza (*e.g.*, perfis específicos, com múltiplas variáveis em sua composição), seja por sua natureza (*e.g.*, comportamentos não-observáveis, aspectos imateriais do ser humano ou componente efêmeros do cotidiano), além do cruzamento de dados em larga escala (*e.g.*, em nível macro ou global). Segundamente, há uma variação de “escala” e de objetivo no uso, se antes a estatística era utilizada para práticas sobre populações, agora essa lógica de previsibilidade e governação pode ser aplicada em indivíduos e pode ser personalizada para eles e em função da quantidade massiva de dados sobre eles e sobre uma variedade possível de populações que se estabelece. Não se trata mais de apenas uma grande população, subdividida em alguns grupos, mas uma multitude de populações, subpopulações, grupos e grupelhos codificados, convertidos em dados e, por tanto, passíveis de um governo de probabilidade e customização.

Entre a psicologização da amizade e sua capitalização, entre o perfil psicológico do amigo e o investimento na relação amical, queda a computabilização da amizade: a veridicção das relações e dos sujeitos amicais através da linguagem computacional – a verdade da amizade traduzível a zeros e uns, a linhas, pontos e redes; números, funções e algoritmos impronunciáveis por humanos, mas legíveis por máquinas.

3.2 COMPUTABILIZAÇÃO E AMIZADE

No começo dos anos 1970, era comum que as pesquisas sobre amizade entre usuários de droga usassem a expressão “pares” (*peer*) e “grupo de pares” (*peer group*), sem definir exatamente esses conceitos, evitando assim usar diretamente a palavra “amizade” ou “amigo”. Ao longo dos anos 1980, a expressão “par” passou a designar “pessoas que eram importantes para [os sujeitos]”⁵¹ e “aqueles membros que se conhecem” (HAWKINS; FRASER, 1985, p. 7)⁵², sendo utilizada como parte do ranqueamento dos pares pelo tempo que passavam com o entrevistado. Esse tempo passado junto era o que determinava quem era amigo de quem. De modo geral, essas pesquisas continuavam a não perguntar diretamente pela “amizade” e não estabeleceram “um método padrão para a coleta de dados de pares [...], a despeito de sua grande dependência nos conceitos de pares” (KIRKE, 1996, p. 334)⁵³.

Entrementes, no começo dos anos 1980, outra linha de pesquisa encetou o uso de perguntas diretas pela nomeação de “amigos” de forma a alcançar “dados de rede pessoal e amical mais acurados” (KIRKE, 1996, p. 334)⁵⁴. Claude S. Fischer (1982, p. 290-1), por exemplo, propôs, a diferenciação entre “um amigo, conhecido ou [...] relacionado de algum outro modo”⁵⁵. Entretanto, pesquisas como essa sugeriam, *grosso modo*, uma confusão do significado do vocábulo “amigo”, tornando-se, amiúde, um conceito demasiado amplo e inconsistente. Os respondentes englobavam nesse conceito “quase todos aqueles que não fossem familiares, colegas de trabalho e vizinhos e tendiam a ser inconsistentes sobre quais dessas pessoas chamavam de amigos.” (KIRKE, 1996, p. 334)⁵⁶ Doravante, como estratégia utilizada para evitar as ambiguidades do termo, as pesquisas passaram a adjetivar o termo “amigo” (*viz.* “amigo próximo”, “amigo íntimo” e “amigo pessoal”). Nas questões utilizadas em entrevista, também chamado de gerador de nome, esses adjetivos também eram combinados em nome da acurácia; se poderia, pois, lançar mão, por exemplo, de expressões como “amigo pessoal mais próximo” e “amigo próximo mais íntimo”. Outra gama de palavras que se proliferou em torno dos pares, em função dos geradores de nomes; termos como “melhores amigos”, “bons amigos”, “namorados” ou “namoradas”, “amigos” e “companheiros” (*pals*) buscava detalhar as nuances entre um mero conhecido e a principal relação de amizade, na composição de uma rede de laços amicais. Toda essa gama de termos era promovida pelo desejo de uma maior precisão nos dados produzidos através de entrevistas e outros tipos de sondagens.

Outra transformação oriunda no processo de computabilização da veridicção amical estava à volta das questões “geradoras de nomes” utilizadas em pesquisas científicas sobre a amizade. Trata-se de um deslocamento conceitual dúplex, relativo à temporalidade e

materialidade amical. Por um lado, as questões não deixam de concernir à história de vida, ao amigo de longa data ou de um episódio emblemático, como a concepção de amizade de outrora, mas àquelas pessoas e episódios de um tempo mais recente (*e.g.*, lembranças dos últimos seis meses, medições de semanas, ou dados produzidos ao longo de um ano letivo). Por outro, essas questões de pesquisa passam a ligar a amizade ao comportamento (*e.g.*, pessoas com quem se discutem temas pessoais importantes, se passa o tempo de lazer junto, se pede ajuda emocional, se interage no horário de intervalo escolar) e deixando de ser definida por sentimentos ou conceitos abstratos de amizade (*e.g.*, quem você ama como amigo ou o que define suas amizades).

A multiplicação dos termos em torno do amigo e o deslocamento temporal e conceitual da amizade, ambos estão associados às discussões teóricas e experimentações metodológicas que se instalaram a partir dos anos 1970. Apesar das tensões, por exemplo, entre a validade do autorrelato e do relato de terceiros, entre o uso de dados de comportamentos observáveis ou cognitivos, o que estava em questão era a busca pelo melhor modo de produzir dados sobre amizades e outros tipos de redes íntimas sem ambiguidades (*i.e.*, com maior acurácia e fiabilidade). Essa precisão na medição das relações amicais, por sua vez, liga-se diretamente ao uso de uma linguagem matemático-computacional. Não se trata apenas de sua boa utilização ou não, mas da apropriação teórica dessa linguagem junto ao desenvolvimento técnico e tecnológico (*i.e.*, metodológico) de ferramentas de pesquisa a partir dela. A computabilização da amizade, pois, engloba fundamentalmente duas dimensões. A primeira, concerne à linguagem e à representação através da qual a amizade é pensada na pesquisa científica, a segunda diz respeito à acurácia e à fiabilidade dos dados sobre as relações amicais. São esses dois aspectos, os quais refletem em como a amizade é pensada e nas questões que podem (ou devem) ser postas em sua perquirição, que buscaremos explorar a seguir. Embora, estrategicamente os abordemos separadamente, na concretude das pesquisas científicas, tais aspectos estão urdidos e, amiúde, de forma inseparável, quase indistinguíveis um do outro, senão pelo exercício da abstração.

Linguagem e representação

Três tipos de expressão

Na pesquisa desenvolvida por L. C. Freeman e C. M. Webster (1994), os sujeitos incluíam em seu entendimento da amizade as características de “simetria” e de “transitividade”.

Não obstante as discussões sobre a presença ou o significado desses atributos, chamamos atenção ao *modo* como os autores os definem: “Simetria, o par ordenado $\{x, y\} \in F$ se e somente se $\{y, x\} \in F$, ocorre quando o ator x associa-se com o ator y e o ator y associa-se com o ator x . Transitividade, $\{x, y\} \in F$ e $\{y, z\} \in F \Rightarrow \{x, z\} \in F$, é caracterizada pela noção de que amigos de amigos são amigos.” (FREEMAN; WEBSTER, 1994, p. 226)⁵⁷ Talvez essa linguagem da teoria dos conjuntos usada para definir características amicais beire o anedótico ou debrue o texto com uma complexidade linguística com vista a uma precisão conceitual, entretanto ela é um tanto sintomática desse conjunto de modos pelos quais a linguagem computacional infiltra-se na veridicção da amizade. Desvio padrão, graus em porcentagem, intervalo, média, mediana, moda, probabilidade, proporção, regra de união e de interseção para analisar coisas como assimetria e simetria, densidade, informação, intermediação, mutualidade, proximidade e transitividade de relações amicais são parte do vocabulário matemático-computacional que se multiplica, amiúde sem qualquer glossário aos desavisados, supondo, assim, uma normalidade ou caráter sedimentário dessa linguagem no território dos estudos científicos da amizade.

Sintética e sistematicamente, organizamos essa linguagem capaz de traçar o rosto computabilizado do amigo em três formas: (1) “estatística”, cuja propinquidade ao território das ciências humanas talvez seja mais longa, estabelecida e, portanto, mais familiar; (2) “algébrica”, cuja linguagem simbólico-matemática a torna talvez mais criptografada à leitura; (3) “matricial”, cujas dimensões computacional e algorítmica talvez sejam mais evidentes.

O conjunto de textos “estatísticos” utiliza-se de aparatos já consagrados ao território das ciências humanas (*viz.* gráficos, tabelas e diagramas) para abarcar toda sorte de pesquisas sobre a amizade: quantificar e qualificar numericamente “a habilidade para decodificar os sentimentos de amigos próximos” (MORRIS *et al.*, 2016, p. 204)⁵⁸ e a taxa de aprimoramento dessa habilidade; desenhar padrões das qualidades de amizades *on-line* e *off-line* em diferentes estágios da temporalidade da relação (CHAN; CHENG, 2004); sistematizar a estrutura das relações amicais entre “homens que têm relação sexual com homens” (BRIGNOL *et al.*, 2015); estabelecer, quantitativamente, correlações entre a rede amical de administradores de empresas e sua capacidade de venda de produtos (CLARO; NETO; CLARO, 2013); examinar a relação entre a estabilidade das relações e as características que as constituem (FLORES MONTAÑEZ; SANTOYO VELASCO, 2009); sondar a existência de padrões no perfil de judocas e dos laços de amizade que eles estabelecem (GUEDES; MISSAKA, 2015); “determinar a prevalência de uso de tabaco e sua associação com os tipos de redes amicais” (JORGE *et al.*, 2015, p. 1415)⁵⁹; examinar os laços amicais como um elemento possivelmente ligado ao uso, abuso e

dependência de cocaína (LOPES; COUTINHO, 1999); verificar as homogeneidades nas relações amicais íntimas, especialmente atreladas ao gênero dos sujeitos (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2012; SOUZA; HUTZ, 2007); comparar os perfis cognitivo-comportamentais de amigos brasileiros e estrangeiros (SOUZA; SEDIYAMA, 2012); esquadrinhar as implicações das similaridades em características sociodemográficas e comportamentais entre pares amicais adolescentes (KANDEL, 1978); identificar comportamentos em redes sociais digitais capazes determinar a diferença de força no laço amical. (JONES *et al.*, 2013); e mesmo para fixar padrões comportamentais amicais relativos a cada etapa do ciclo vital (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011).

Contudo, a despeito de seu caráter familiar às ciências humanas, o uso da estatística parece ter uma autonomia relativa, especialmente no que tange as pesquisas com maior grau de complexidade e/ou variáveis analisadas, nos estudos amicais. Isso porque, embora remeta a seu sentido de nascedouro – *i.e.*, um “saber do Estado”, no qual sua função dizia respeito ao estudo de fenômenos populacionais –, ela opera dentro de uma lógica computabilizada, em que a presença da linguagem matemática e de ferramentas mecânicas computacionais não é tão-somente alargada, mas fulcral. A lógica, linguagem e técnica da computabilização infundem-se na estatística amical (*i.e.*, os dados de perfis e comportamentos de “populações” de amigos), fazendo essa operar cada vez mais de forma amalgamada às outras (duas) formas de expressão, *vide* a análise fatorial e outras técnicas estatísticas, que se utilizam de matrizes e modelos matemáticos para computar sua massa de dados.^a

Diferente da estatística, a forma algébrica da linguagem matemático-computacional não escusa um conhecimento específico que ser legível, posto que é marcada pelo uso de caracteres simbólicos que, embora possam, amiúde, fazer parte do alfabeto latino, são dotados de uso e significado que lhe são peculiares. Oferecemos, a seguir, alguns exemplos dessa forma de expressão um tanto codificada:

$$IS(i, j) = 1 - \frac{\sum_{h=1}^n w_{ih} |v_{ih} - v_{jh}|}{\sum_{h=1}^n w_{ih}} \quad (\text{SUN; YANG, 2007, p. 1285})$$

$$IG(A) = H(S) - \sum_{t \in T} p(t)H(t) \quad (\text{KHADANGI *et al.*, 2013, p. 3})$$

$$P(D|w, \theta)P(w, \theta)$$

^a A análise fatorial, “processo de descoberta, separação e medida dos fatores que têm influência sobre um fenômeno complexo (p.ex., psíquico), baseado na intercorrelação dos resultados de mensurações dos vários aspectos desse fenômeno” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 125), é um método estatístico capaz reduzir para computação múltiplas variáveis observadas e fortemente utilizado em testes mentais (psicometria). A partir dos anos 1950 começa a ser empregado também em “sociometria”, incluindo análise de relações amicais, com no trabalho de R. Darrell Bock e Suraya Zahid Husain (1952).

$$\begin{aligned}
&= \left(\prod_{(i,j) \in D} P(z^{(ij)}) P(z^{(ij)} | x^{(i)}, x^{(j)}, w) \prod_{t=1}^m P(y_t^{(ij)} | z^{(ij)}, \theta^t) \right) P(w) P(\theta_t) \\
&\propto \prod_{(i,j) \in D} \left(e^{-\frac{1}{2v}(w^T s^{(ij)} - z^{(ij)})^2} \prod_{t=1}^m \frac{e^{-(\theta_t^T u^{(ij)} + b)(1 - y_t^{(ij)})}}{1 + e^{-\theta_t^T u^{(ij)} + b}} \right) \cdot e^{-\frac{\lambda w}{2} w^T w} \prod_{t=1}^m e^{-\frac{\lambda \theta}{2} \theta_t^T \theta_t}
\end{aligned}$$

(XIANG; NEVILLE; ROGATI, 2010, p. 984)

Essa propriedade criptográfica da forma de expressão algébrica faz com que ela, por vezes, seja escrita, mas não traduzida em fala, seja porque é demasiado complexa, seja porque é, de fato, intraduzível à oralidade. A Análise de Redes Sociais (ARS), por exemplo, justapõe a essa forma de expressão representações imagéticas das redes como estratégia para contornar tais dificuldades ligadas, para não dizer inerentes, à linguagem matemática computabilizada. Mormente encadeada em uma série de funções matemáticas, essa forma de expressão algébrica permite a elaboração de algoritmos para computação de dados sobre a amizade e, subsequentemente, a análise de padrões, constantes e desvios, sobretudo cognitivo-comportamentais, dos sujeitos – indivíduos e populações –, tornando as relações amicais, os perfis de amigos e os fenômenos coletivos e individuais calculáveis, previsíveis e avaliáveis em um nível concernente à gestão social, desde escolar (AYDIN; PERDAHCI, 2019b) a políticas de inclusão (BHARDWAJ *et al.*, 2021).

A forma matricial, utilizada de modo variado em pesquisas sobre a amizade, amiúde tem lugar de ponte entre as outras duas formas de expressão da linguagem computacional; fá-las funcionar conjuntamente, ademais de servir bem ao processamento de dados por máquinas computacionais. É possível, por exemplo, utilizar uma matriz como componente de um algoritmo capaz de identificar o melhor amigo de alguém em sua rede social:

$$\begin{aligned}
0.03q_1 + 0.3133q_2 + 0.455q_3 + 0.03q_4 + 0.03q_5 &= q_1 \\
0.455q_1 + 0.03q_2 + 0.03q_3 + 0.455q_4 + 0.88q_5 &= q_2 \\
0.455q_1 + 0.3133q_2 + 0.03q_3 + 0.03q_4 + 0.03q_5 &= q_3 \\
0.03q_1 + 0.3133q_2 + 0.455q_3 + 0.03q_4 + 0.03q_5 &= q_4 \\
0.03q_1 + 0.03q_2 + 0.03q_3 + 0.455q_4 + 0.03q_5 &= q_5 \\
q_1 + q_2 + q_3 + q_4 + q_5 &= 1 \text{ (MORENO; HERNÁNDEZ, 2015, p. 82)}
\end{aligned}$$

Essa matriz é um sistema de equações que pode ser calculado por um ser humano, mas que tem sua funcionalidade otimizada por máquinas. Inclusive, *grosso modo*, o uso de matrizes está atrelado ao de *softwares* que não só calcula dados, mas os computa indicando soluções

para problemas e/ou executando tarefas com esses cálculos, indicando, por exemplo, quem é o melhor amigo ou quais sistemas matriciais, equações ou fontes de dados estatísticos são mais eficientes na tarefa para a qual são utilizados. Dessarte, as matrizes, com efeito, são utilizadas em uma compreensão computabilizada da amizade, outrossim, elas também propiciam ações sobre a amizade, na medida em que permitem uma determinada inteligibilidade do real a partir dos números. Essa computabilização otimiza o utilitarismo neoliberal, ao favorecer uma ampla *mise en œuvre* de noções como eficiência, rentabilidade e produtividade.

Essas formas de expressão da linguagem matemático-computacional permitem não apenas o mero cálculo da amizade, mas sua tradução para uma linguagem computacional, ou seja, uma linguagem mecânica e algorítmica, cujos comandos, se devidamente escritos e executados, permitem processar dados, os quais, se corretamente produzidos, produzem uma modelagem do real, sua previsibilidade e sua compreensão em termos precisos, replicáveis e universais, ao mesmo tempo que capazes de adaptações a outros contextos e de abrangência da dinamicidade dos “fenômenos” amicais. Em suma, ela permite converter a amizade em dados cognitivo-comportamentais e esses, por sua vez, em algo “pensável” por máquinas, reduzindo a agência humana no processo e, portanto, reduzindo o enviesamento e falibilidade do saber e aumentando sua objetividade e fiabilidade – uma verdade computabilizada.

Padrões cognitivo-comportamentais

A computabilização da amizade, embora tenha sua autonomia, mormente no que tange a seu aspecto linguístico, tem, com efeito, pontos de articulação com a psicologização da amizade. As noções de habilidade e o comportamento são linhas de força psi que cosem a linguagem da computabilização. Os padrões amicais, tão visados por pesquisas que se valem de formas metodológicas embebidas da computabilização, são fundamentalmente padrões comportamentais. O trabalho de Carollee Howes (1983) é bastante emblemático do entrelaçamento desses dois aspectos da veridicção amical contemporânea. Na pesquisa da autora estadunidense sobre padrões de relações amicais infantis, os comportamentos observáveis são a base da análise. Contudo, esses padrões são estabelecidos a partir da transformação desses comportamentos em dados, que são em seguida computados (*i.e.*, calculados, organizados e comparados matematicamente a fim de que sejam fixados os padrões):

(1) uma taxa de sucesso de 0,5 ou maior, ou seja, ao menos 50% de suas iniciações sociais resultaram em interações; (2) ao menos uma unidade de atuação entre pares complementar e recíproca (4 ou 5 pontos na escala); (3) ao menos uma troca afetiva positiva. Os critérios em relação a amigos foram rigorosos, sobretudo porque frequências de comportamento relevante foram baixas. A taxa de sucesso médio para todas as díades e períodos foi 27% (intervalo de 0% a 100%). Apenas 57% das díades envolveram-se em atuação com pares recíproca e complementar e apenas 38% das díades envolveram-se em trocas afetivas positivas. (HOWES, 1983, p. 1045)⁶⁰

As interações das díades amicais assim podem ser avaliadas matematicamente pelos critérios para escolha dos amigos, pelos números de relações amicais, pelo tempo de interação recíproca, de trocas afetivas positivas ou de circunstâncias agonísticas e pelas diferenças entre os grupos. Esses comportamentos, então, analisados enquanto dados facultam fixar as taxas de estabilidade da relação, de falha em estabelecer (novas) relações, de mudança na complexidade das relações e de correlação com o desenvolvimento infantil.

Os “relatos cognitivos” (*cognitive reports*) são outra fonte de dados advindas da psicologização da amizade. Questionários e entrevistas dos sujeitos produzem dados a partir de autorrelato ou relato de terceiros, tendo aplicações das mais várias: apreender a amizade em momentos quotidianos (*e.g.*, refeições e encontros), a capacidade de recordar e nomear os amigos, as proporções de mutualidade ou reciprocidade da amizade, ou a percepção e a consciência de certos elementos da relação, como “companheirismo, ajuda ou suporte, conflito, segurança e proximidade” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 33)⁶¹. Também o nível de alcance da rede amical e seu formato podem ser extraídos do cruzamento de autorrelatos, como na pesquisa de Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfer e Cynthia C. Coleman (1997, p. 1186): “Uma medição do número de amigos que cada criança possui foi criada somando-se as nominações correspondidas de amizade que cada criança recebeu.”⁶² Os dados cognitivos também tornam distinguíveis as facetas quantitativas e qualitativas de uma rede amical: “teoricamente, o melhor amigo é um aspecto diferente da amizade do que o número de amizades mútuas que uma criança possui” (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997, p. 1192)⁶³. Ademais, facultam ao pesquisador estrear os elementos que movem um sujeito à instituição de novas amizades e à manutenção de amizades anteriores, bem como os efeitos no bem-estar e na percepção de adaptação e aceitação do sujeito em um determinado grupo (LADD, 1990). Frequentemente, vale frisarmos, as pesquisas que se valem de dados cognitivos, lançam outrossim mão de dados comportamentais, comparando-os e cruzando-os, de forma a se complementarem e gerarem um aperfeiçoamento da acurácia dos resultados (*i.e.*, na fineza dos padrões).

Escalas – a quantificação das qualidades

Na transformação de elementos cognitivos (*e.g.*, a percepção da amizade ou os sentimentos em relação aos amigos) em dados computáveis, um recurso importante são as escalas. Nelas os limites do qualitativo e do quantitativo se delem e as características amicais tornam-se mensuráveis a fim, sobretudo, de evitar a ambiguidade dos termos e determinar numericamente os atributos que caracterizam os laços amicais de uma rede.

A “Escala de Qualidades Amicais” (EQA)⁶⁴, criada por William M. Bukowski, Betsy Hoza e Michel Boivin (1994) é bastante indicadora dessas finalidades. Para evitar que as ambiguidades cognitivas, sobretudo a variação da interpretação do significado de um termo, que dificultam a computação das respostas e podem invalidar o valor da pesquisa, os autores servem-se de um questionário para aplicar a EQA de forma uniforme entre os indivíduos e garantir as “propriedades psicométricas dela” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1994, p. 472). O sujeito de pesquisa, então, deve ranquear suas amizades em cinco aspectos: ajuda, companheirismo, conflito, proximidade e segurança. Segundo os autores:

Em nossa conceitualização dessas qualidades amicais, companheirismo e conflito seriam, ambas, consideradas como construtos unidimensionais, enquanto ajuda, proximidade e segurança seriam cada uma conceitualizada com composta de duas subescalas relacionadas. (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1994, p. 473)⁶⁵

As subescalas da EQA, pois, seriam as seguintes: “auxílio” (*aid*) e “proteção contra vitimização” (*protection from victimization*) são as subcategorias de “ajuda”; “superação de problemas” (*transcending problems*) e “confiança” (*trust*), de “segurança”; “apreciação refletida” (*reflected appraisal*) e “vínculo afetivo” (*affective bond*), de “proximidade”.

Através de escalas como a EQA, a dimensão cognitiva não fica apenas acessível à pesquisa, mas é transformada em dados computáveis. A escala permite a transposição de respostas a questões potencialmente subjetivas em valores objetivos. Asserções como “meu amigo e eu passamos todo nosso tempo livre juntos”, “posso brigar meu amigo”, “sinto-me feliz quando estou com meu amigo”⁶⁶ devem ser ranqueadas de 1 a 5, onde “1” significaria que a asserção sobre a relação é falsa e “5”, que ela é realmente verdadeira. Escalas dessa natureza quantificam as qualidades da amizade em relação a ela mesma – escalas intraqualificativas. Há outro tipo de escalas, o qual apreende a dimensão cognitiva do sujeito na qualificação de um laço em relação a outro – escalas interqualificativas. Essas escalas, portanto, servem à discriminação de níveis de intimidade ou de “força” das relações. Nesse sentido, exemplar é a

escala utilizada por Devon D. Brewer e Cynthia M. Webster (1999, p. 363): “os sujeitos avaliaram a força de sua relação com cada amigo em uma escala de cinco pontos (5 = melhor amigo, 4 = amigo próximo, 3 = amigo, 2 = conhecido amigável, e 1 = conhecido).”^{67a68}

Tanto nos dados obtidos de escalas intraqualificativas quanto naqueles de escalas interqualificativas há, amiúde, uma tradução a uma linguagem binária, para que se preste à modelagem matemática dos dados, sobretudo por meio de *softwares*. Essa simplificação das variáveis a zero ou um é coordenada por certa arbitrariedade dos intentos da pesquisa, como visível no artigo de M. Huisman e M. van Duijn (2005, p. 275):

As relações de convivência (*acquaintanceship*) é longitudinal, medida em dois pontos no tempo, variando de 0 (não conhece o outro) até 4 (amigo pessoal próximo). Para alguns procedimentos analíticos, os dados precisam ser binários (relação ausente ou presente). A seguinte dicotomização é usada para a rede de convivência: 1 para valores maiores do que 2 (amigo, amigo próximo), 0 para outros valores (sendo desconhecido total, não tendo conhecido, tendo conhecido).⁶⁹

Outra aplicação da binaridade é a preparação de matrizes:

Construímos a matriz de *input* para as análises de centralidade através da dicotomização de laços (1 = um laço de qualquer força relacional, 0 = nenhum laço) e, então, os simetrizando baseando-se na regra da união, de modo que “1” refere-se a laços recíprocos ou não-recíprocos e “0” refere-se a nenhum laço. (BREWER, 1995, p. 367)⁷⁰

Nessa composição matricial os dados não precisam ser simplificados apenas em 0 e 1 (Quadro 3.1) e tampouco o são apenas em função do processamento maquinal, posto que a simplificação também se presta à facilitação da visualização e computo humanos (Quadro 3.2).^b

^a Um ponto curioso nesse tipo de escala, mas que no entanto não aprofundaremos nesse estudo, é que quase invariavelmente não há termos como “inimigo” ou “desafeto” nela, sendo o extremo oposto ao “melhor amigo” o “conhecido” ou, como muito, o alguém “desconhecido”. O mais próximo de inimigo ou desafeto encontramos em contraponto como: “quem exibiu comportamento amigável em relação a quem e quem foi antagônico em relação a quem.” (FREEMAN, 2004, p. 49)

^b Essa binaridade matricial, por vezes, pode ser representada de outras formas; Paul F. Lazarsfeld e Robert K. Merton (1954), por exemplo, utilizam-se dos sinais de negativo e positivo (*i.e.*, “-” e “+”) para representar presença e ausência de algum caráter ou da própria relação amical, equivalendo, portanto, ao “0” e “1”, respectivamente.

Quadro 3.1 – Matriz de dados de relações amicais

	A	B	C	D	E	F	G	H
A	-	1	2	0	0	2	0	1
B	1	-	1	1	0	0	1	0
C	2	1	-	0	0	0	0	0
D	0	1	0	-	1	0	1	1
E	0	0	0	1	-	2	0	0
F	2	0	0	0	2	-	1	1
G	0	1	0	1	0	1	-	0
H	1	0	0	1	0	1	0	-

Fonte: BREWER; WEBSTER, 1999, p. 368.

Quadro 3.2 – Matriz estrutural de hipótese de subgrupos amicais

	A	B	C	D	E	F	G	H
A	-	1	1	1	0	0	0	0
B	1	-	1	1	0	0	0	0
C	1	1	-	1	0	0	0	0
D	1	1	1	-	0	0	0	0
E	0	0	0	0	-	1	1	1
F	0	0	0	0	1	-	1	1
G	0	0	0	0	1	1	-	1
H	0	0	0	0	1	1	1	-

Fonte: BREWER; WEBSTER, 1999, p. 368.

As escalas também podem ser utilizadas para o cálculo de índices correlacionados à relação amical ou de elementos amicais específicos, como, por exemplo, o “índice de popularidade” (*index of popularity*), através do qual os sujeitos de pesquisa “indicam em uma escala de avaliação quanto eles gostam de cada um de seus pares” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 25)⁷¹. Através dessa escala determina-se o índice de aceitação do sujeito, quando ele é escolhido como amigo, ou seu índice de rejeição, quando escolhido como um “par desgostado” ou “desagradável”, e são assim estabelecidos padrões (*i.e.*, uma sorte de fenômeno populacional no interior da amizade), como, por exemplo, aquele encontrado por W. M. Bukowski, B. Hoza e Michel Boivin (1993, p. 27): “as seleções de amizade através de uma variedade de intervalos, que vão de um a oito meses, foram mais estáveis entre crianças populares do que entre meninos e meninas impopulares.”⁷² Importante notar, entretanto, que os índices e escalas não têm um fim em si mesmos, funcionando em prol de uma análise, seja ela ARS ou outra metodologia, que em conformidade com a veridicção computabilizada da amizade.

Esses índices e escalas tornam realizável uma linha de força bastante relevante na computabilização da amizade, qual seja, a previsibilidade: “índices de adaptação”, por exemplo, “podem ser previstos significativamente a partir de medições das relações de pares.” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)⁷³. Contudo, a previsibilidade não está restrita às escalas. Os elementos da psicologização (*e.g.*, comportamento e cognição), dado seu grau de objetivação, permitem uma tradução com certa facilidade à linguagem computacional e, por conseguinte, um cálculo de previsibilidade e modelagens probabilísticas da amizade são possíveis. São eles, inclusive que dão corpo aos índices, é neles que às escalas se baseiam:

[...] investigamos a previsibilidade dos laços de amizade em redes de amizade com respeito a duas categorias de características, a saber, integração social e centralidade social e mostramos que tais características podem ser usadas para marcadamente melhorar os julgamentos sobre a reciprocidade e direcionalidade de laços de amizade. (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 10)⁷⁴

É preciso detectar e fixar quais elementos permitem predizer fenômenos amicais, para tanto esses elementos precisam ser observáveis ou registráveis e passíveis de computabilização, de forma que padrões possam ser estabelecidos. A proximidade entre sujeitos, bem como o tempo-espço (*i.e.*, lugar, horário e duração) em que essa proximidade se dá são exemplos desses aspectos que permitem extrair certa previsibilidade amical, inclusive relacionada a comportamentos futuros e a satisfação ligadas à relação: “é possível inferir acuradamente a satisfação subjetiva no trabalho baseando-se apenas em dados comportamentais, validando a medição da amizade inferida” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 4)⁷⁵

A previsibilidade é alcançada através do cruzamento de dados válidos (leia-se computáveis e fiáveis) de diversas fontes, da replicação dos experimentos e da generalização dos resultados, para que se forme um tipo de certeza matemático-fenomenal. Essa certeza, não obstante, não é matemática como a certeza aritmética (*e.g.*, $1 + 1 = 2$, sempre), tampouco é fenomenal como a certeza das leis da física na mecânica clássica (*e.g.*, um objeto dentro do campo gravitacional terrestre será atraído para o centro da Terra, sempre). Trata-se de um outro tipo de certeza matemática e fenomenal, a saber, a certeza probabilística, uma certeza com desvio padrão, com grau de incerteza, com margem de erro etc., cuja previsibilidade diz respeito não ao que vai acontecer, mas à probabilidade computável de que fenômeno ocorre de determinada maneira.

Uma pesquisa, munida das ferramentas teórico-metodológicas adequadas é capaz de prever com 96% de acurácia onde não há nem haverá amizades entre determinados sujeitos e

95% de acurácia onde há ou haverá amizade, “baseada apenas em medições objetivas de comportamento” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 15275)⁷⁶, ou seja, dados produzidos por aparatos tecnológicos digitais, como *smartphones*. Ademais, distintas técnicas e tecnologias de computabilização amicais são, assim, justapostas, contrapostas e mesmo sobrepostas a fim de aperfeiçoar a acurácia na capacidade de previsão de fenômenos amicais a partir de dados computáveis.

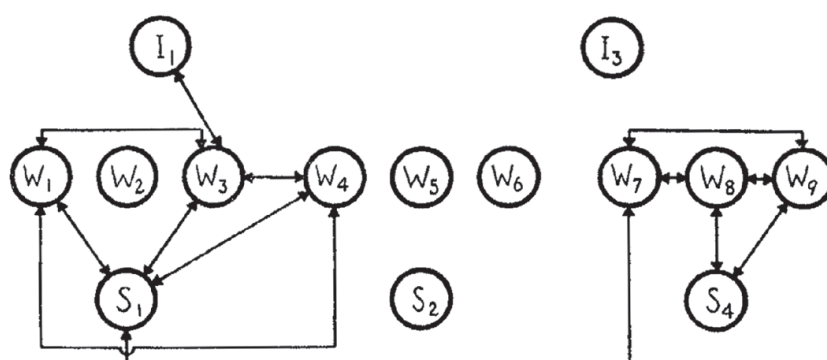
A análise de dados dessa natureza pode ser, através de modelagem matemática, extrapolada de contextos micro ou restritos, permitindo a previsibilidade em nível macro ou ampliado da população, onde certas metodologias (*e.g.*, sondagem, entrevista ou questionário) são pouco ou nada viáveis. Segundo concluem Nathan Eagle, Alex S. Pentland e David Lazer (2009, p. 4): “Não há razão técnica para que dados como esse não possam ser coletados de milhões de pessoas durante toda sua vida.”⁷⁷ O único limite, suposto, para tais metodologias estaria no frágil território da ética. Previsão e perfil entrelaçam-se para tramar uma gestão dos sujeitos partir da probabilidade, dessarte sendo capaz de determinar diretivas de consumo e oferta de produtos, organizar estratégias administrativas empresariais ligadas à laços amicais a partir da taxa de venda a elas correlacionada, estipular metodologias docentes para promover o aumento de desempenho escolar, remodelar políticas estatais para garantir a eficiência da inclusão social ou direcionar informações em função da própria organização social, de forma a “atingir importantes metas societais, de planejamento urbano a saúde pública” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 4)⁷⁸.

Imagens e ARS – redes, teias ou rizomas?

Ainda dentro da esfera da linguagem da computabilização da amizade está frequentemente presente a ARS e sua produção imagética representativa. As imagens de redes amicais produzidas por essa abordagem visam uma representação correta e direta capaz de capturar as propriedades chaves de uma rede (AYDIN; PERDAHCI, 2019a), traduzindo visualmente aquilo que as técnicas de computabilização de dados mantém em acurácia, porém perdem em legibilidade. Nesse processo de tradução de acurácia em legibilidade é visível uma transformação das representações. As imagens produzidas ainda nos anos 1970, arranjos mais próximos a grafos, em que havia um enfoque na hierarquia e um cuidado para que linhas não se “cruzassem” (Figura 3.9), deslocam-se para redes mais complexas e multifacetadas no século XX (Figura 3.10). Nelas não só os pontos ou nós, representando os atores sociais, ligam-se uns aos outros por linhas ou arestas, representando as relações amicais, mas há um cuidado

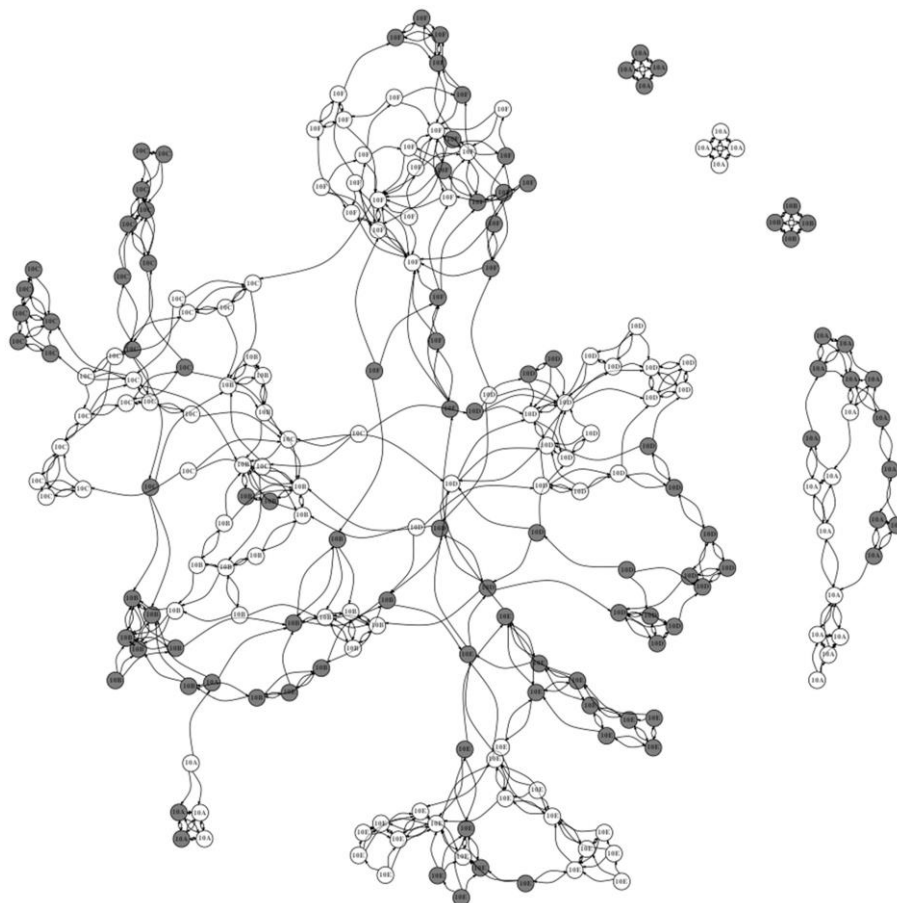
representativo mais amplo: o tamanho dos pontos busca ressaltar a quantidade de relações, a disposição busca ressaltar facilitar a visualização e ressaltar os subgrupos, no interior do grupo maior, e os grupelhos, a parte desse grupo principal; as numerações ou outros signos nos nós permitem identificá-los no texto, junto aos dados que correspondem a seus comportamentos, cognições e dados produzidos etc.

Figura 3.9 – Relações amicais em um espaço de trabalho



Fonte: FREEMAN, 2004, p. 50.

Figura 3.10 – Rede de relações amicais

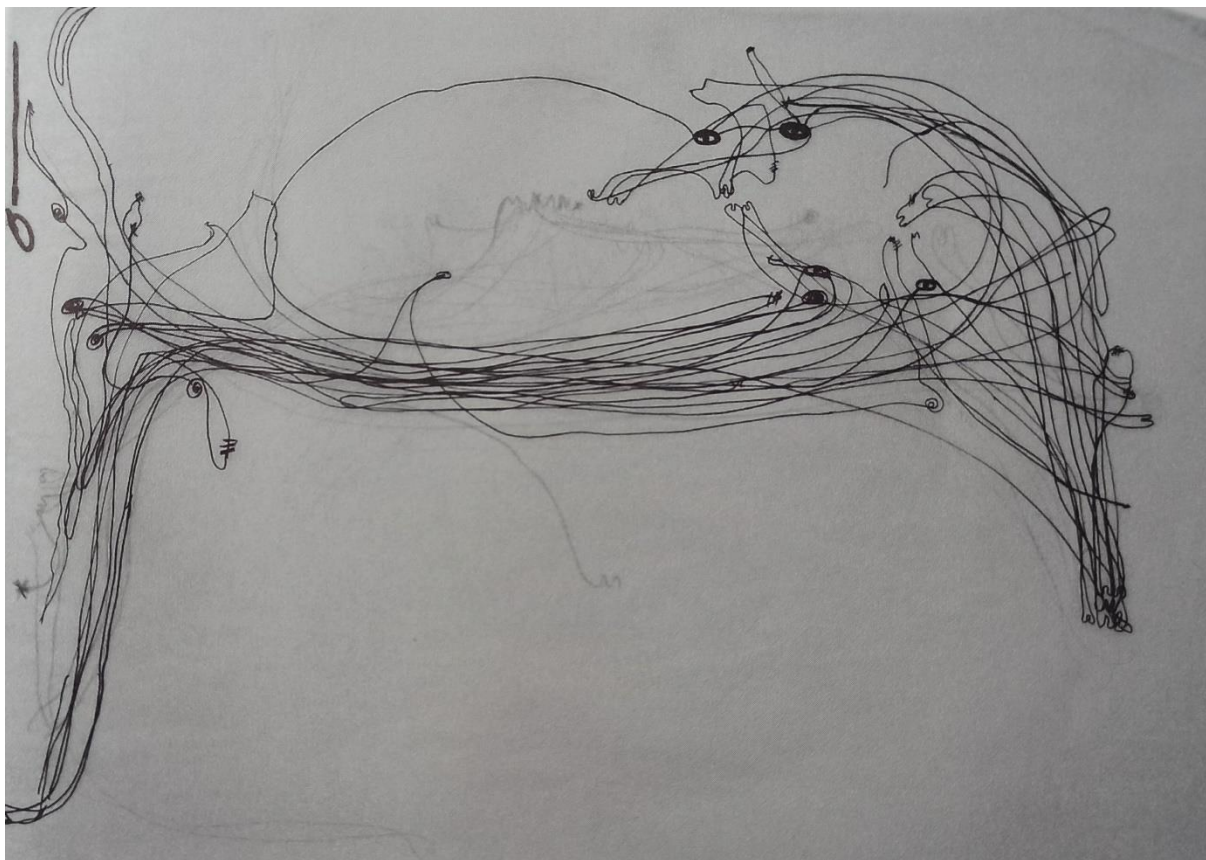


Fonte: AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 163.

As imagens produzidas pela ARS parecem guardar alguma propinquidade às teias de Fernand Deligny (2008) e manter certa semelhança ao rizoma de G. Deleuze e F. Guattari (1980), especialmente se olharmos para as redes relacionais mais complexas e estabelecidas por técnicas e tecnologias mais contemporâneas (Figura 3.10 e 3.11). Ante isso algumas questões irrompem o pensamento... É possível tomá-las como algo que tange a arte ou que leva o pensamento para além de sua função representativa (*i.e.*, a verdade que elas carregam e devem reapresentar uma e outra vez a cada olhar)? Ao reparar nessas imagens, haveria uma reação criativa do observador ante o objeto observado? Ou ainda, haveria um encontro capaz de, por um lado, esfumar ou apagar completamente, ainda que por um momento apenas, o “eu” e o sujeito e, por outro lado, fazer emergir alguma outra coisa, algo ainda-não-nomeado ou ainda-não-sabido no lugar do “outro”, do objeto e mesmo da relação já estabelecidos?

Ao olhar nos olhos longamente essa espécie de abismo que, retornando o olhar, esvazia a força criativa do pensamento, coloca-se a necessidade de diferenciar os usos da rede, *lato sensu*, e de encontrar alguma diferença basal entre cada tipo de “estudo de redes”. Nisso é-se dragado para fora dos próprios limites das redes (*viz.* *network*, teia e rizoma), na medida em que a diferenciação ou indiferenciação entre elas pode ser aplicada a qualquer, a depender se com elas se estabelece uma relação de “representação” ou “dramatização”, para usar os termos de G. Deleuze (2002), ou ainda, se elas propiciam essa ou aquela. Então, quais as diferenças, de fato, entre rede, rizoma e teia? Diríamos que há fundamentalmente duas. A primeira está na maneira com que se traçam cada uma dessas coisas e naquilo que move sua feitura. As teias estão intimamente atreladas à tentativa, ao traçar “para nada” (*pour rien*) e a um gesto estético de experimentar com o espaço (DELIGNY, 2008; MIGUEL, 2016). Os rizomas são movidos pela força de criar conexões entre multiplicidades heterogêneas, segundo o princípio de ruptura assignificante, a fim de cartografar o devir (DELEUZE; GUATTARI, 1980). As redes da ARS, por sua vez, têm finalidades bastantes estritas e muito mais cognitivas do que criativas, visando a representação de fenômenos específicos, de padrões, seguindo uma cientificidade “régia” – buscando cumprir sua funcionalidade com a maior eficiência possível (FREEMAN, 2004). A segunda diferença diz respeito à maneira como se “lê” cada uma ou aquilo que é o foco proposto ou suposto na leitura. Nas redes, esse escopo estaria nos pontos ou nós e em seus significados; no rizoma, estaria nas linhas ou arestas e em seus sentidos e sensações; na teia, por fim, estaria no próprio exercício de traçar e na experiência de reparar no traçado, sem sujeito ou objeto, sem subjetividade e no limiar da ausência de linguagem, tratando-se assim de uma espécie de “anticomputabilização” pela imagem.

Figura 3.11 – “Teia” ou mapa de tentativa educacional em Monoblet, França



Fonte: DELIGNY, 2008, p. 227.

Acurácia e fiabilidade – a *data science*

A veridicção computabilizada da amizade assenta sua validade na precisão, capacidade de replicação, extrapolação e modelagem do saber, portanto, a computabilização promove um cuidado neurótico acerca da fiabilidade e acurácia dos dados a partir dos quais são produzidos os “conhecimentos científicos” sobre os temas e objetos analíticos. A partir dessa lógica, a computabilização promove um tipo próprio de veridicção científica: a “*data science*”. Com esse termo não nos referimos apenas à Ciência de Dados (*i.e.*, território teórico e prático de produção de conhecimentos a partir de dados), mas a uma ciência *dos* dados, ou seja, um dispositivo veridiccional capaz de converter o real em dados, tornando pensável computacionalmente. Para além da utilização de métodos científicos no processamento de dados, então, a *data science* opera uma conversão de (quase) qualquer coisa em dados, traduzindo-a à linguagem computacional (simbólico-matemática). O dado, por sua vez, não é apenas uma informação

relativa a algo; ele é o sintagma que garante a essa linguagem a objetividade máxima do objeto analisado; é uma informação que se presta à resolução de problemas e a execução de tarefas.

Todavia, não se trata tão-somente do revestimento do objeto em uma linguagem simbólico-matemática; a *data science* dá-lhe vida através da computabilização do real, torna veridizível, por meio dessa linguagem, o objeto, o mundo, bem como o ser humano e suas relações. Nosso uso do termo *data science*, a despeito de um gracejo com a gaia ciência nietzscheana, fala de uma forma de saber, de pensar, de veridizer que nada tem de gaia; uma veridicção cuja letícia, se há, está em converter o real em algo cuja hermenêutica em pouco ou nada se apoia na perspectividade ou relatividade (do intérprete). Inclusive, a tecnificação no interior dessa forma de veridicção tende a uma evitação ou transposição dos idiotismos e limitações humanos. Há na *data science*, portanto, um retumbante não a todo traço de subjetividade analítica e, simultaneamente, uma fria afirmação à objetividade matemático-computacional. Essa forma de objetividade, apoiada em números, tem o propósito de resolver problemas ou cumprir tarefas: uma linguagem simbólico-matemática não apenas explicativa, mas resolutive, útil, funcional e eficiente. — Onde há a subjetividade do Homem, o pensamento vale muito pouco — assim falou o preceito da *data science*. Ante à subjetividade inexorável e imprescindível à agência humana, queda pôr as máquinas pensar? Resta pô-las a fazer o trabalho?

Relato cognitivo e observação comportamental – dados humanos, demasiado humanos

Um primeiro ponto dessa preocupação da *data science* está na fiabilidade e acurácia dos dados produzidos por seres humanos e, nesse sentido, há toda uma problemática em torno do viés (*viz.* intencionalidade, falibilidades cognitivas e subjetivismos) de que o Homem, enquanto sujeito e/ou objeto de pesquisa, é suscetível ou ao qual está fado. Amiúde a desconfiança dos dados de fonte humana remete ao “ruído” (*i.e.*, perda ou distorção na informação) que tais dados comportam. Mais do que um problema de comunicação propriamente dito, entretanto, o ruído fragiliza a acurácia desses dados, consequentemente, atingindo sua fiabilidade e, por fim, sua eficiência. O enfoque na eficiência, dos dados acaba por reduzir a importância de seu aspecto informativo e por acentuar aquele informático ou computacional. Não é pela má comunicação *per se* que o ruído deve ser evitado, mas pela ineficiência na resolução de problemas e execução de tarefas (*i.e.*, na computação dos dados).

Nos estudos das relações amicais, essa dimensão da problemática da acurácia e fiabilidade aparece ligadas a alguns temas centrais (*viz.* memória, reciprocidade e percepção) e

aos instrumentos de produção de dados, mormente o autorrelato, o relato de terceiros e observações comportamental. Enquanto o relato que um sujeito faz de si (autorrelato) e o relato que um sujeito faz de outro (relato de terceiro) geram dados de tipo “cognitivo”, a observação do comportamento feita pelo pesquisador produz dados de tipo “comportamental”. Muito embora certas discussões acabem por tensionar a maior fiabilidade de um tipo de dado em relação ao outro ou, contrariamente, proponham o cruzamento dos tipos ou métodos para maior validade dos dados (*i.e.*, menor suscetibilidade aos efeitos do ruído), elas invariavelmente assentam-se sobre essa dimensão *psi*, nenhum pouco estranha à computabilização, como base para seus dados amicais.

Índice desse fenômeno é o trabalho de Cynthia M. Webster (1994), na medida em que, mesmo fazendo uma análise da eficiência dos métodos para análise de relações humanas em geral, a pesquisadora analisa dados de relações amicais, reiterando o lugar privilegiado da amizade nas ARS (FREEMAN, 2004; KOEHLI; PATTISON, 2005). Essa análise dos métodos, a C. M. Webster (1994) a faz comparando a mensuração de dados cognitivos e de dados comportamentais. A importância do cruzamento de dados de natureza e fontes distintas é tanto uma estratégia para aumentar a acurácia da pesquisa, quanto o meio de mensuração da acurácia de um ou outro método. A partir da justaposição e contraposição de autorrelato e observação, a pesquisadora, por exemplo, pôde calcular que, em termos de memória de eventos relacionados à relação amical, a acurácia do autorrelato era de 49%, enquanto a do relato de terceiros era de 70% e ambos justapostos à observação comportamental da própria pesquisadora (WEBSTER, 1994). Esses valores indicam que, em média, quando um sujeito respondia sobre suas próprias relações de amizade, sua memória repetia ou de reiterava uma quantidade menor de informações produzidas pela observação, do que quando respondia sobre relações amicais de outros.

A mera resposta sobre si ou sobre outro sujeito, com efeito, não constitui um dado, não é necessariamente uma informação mensurável e utilizável computacionalmente. Para que a acurácia de um dado possa ser medida, o método empregado precisa, primeiramente, ser capaz de converter a informação ou o saber de um sujeito em dado. O que é perguntado e o modo como é apreendido precisam de uma sistematização e de uma padronização, a fim de que se prestem à tradução em dados computáveis. A conversão da dimensão quantitativa da relação (*e.g.*, a frequência de encontros, a quantidade de amigos, o tempo de amizade etc.) em dados, certamente, é mais evidente, uma vez que sua mensurabilidade é patente. Os aspectos qualitativos (*e.g.*, ranqueamento dos melhores amigos, valores para o nível de intimidade, cifras para grau de presença ou ausência de determinadas características amicais), por outro lado,

precisam ser primeiramente quantificados por meio de escalas que, sobretudo, metrificam a dimensão subjetiva da relação, para que, então, facultem essa leitura como dados. A EQA (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1994), explorada anteriormente, é um exemplo dessa padronização da dimensão qualitativa da amizade para que possa ser mensurada.

Essa preocupação de padronização e quantificação metodológicas outrossim recai sobre a observação, como meio de produzir dados. É preciso sistematizar, por exemplo, o que é observado, como é registrado e, por fim, como tornar esses registros em “*input*” para que o “*output*” seja válido, acurado e eficiente. Nesse sentido, o registro precisa ser legível e utilizável por qualquer sujeito de pesquisa devidamente treinado e mais – é preciso que a leitura e os resultados da análise coincidam, mantenham sua universalidade e objetividade. Portanto, o objeto precisa ser observável de forma objetiva e é a noção de comportamento que lhe garante tal característica. Ela permite selecionar o observável do fazer humano, subtraí-lo de sua rede relacional e isolá-lo como elemento passível de computação.

Nesse sentido a análise de Whitney A. Brechwald e Mitchell J. Prinstein (2011) sobre a influência amical no sujeito é bastante exemplar, posto que sua revisão sobre o tema comporta fundamentalmente pesquisas pautadas em comportamento. Nas pesquisas analisadas, esses comportamentos são primeiramente observados e transformados em dados de forma isolada, depois os dados são correlacionados entre si e a comportamentos externos à amizade, de forma a poder retrazar-se as correlações a partir dessa computabilização do comportamento. Não se trata apenas de uma sistematização ou uma organização de dados dispersos e confuso em uma forma “legível”, mas de torná-los, primeiramente, legíveis desde essa linguagem simbólico-matemática, depois de construir com esses dados uma realidade consistente dentro da veridicção computabilizada, dentro da qual amizade pode ser praticável como verdadeira.

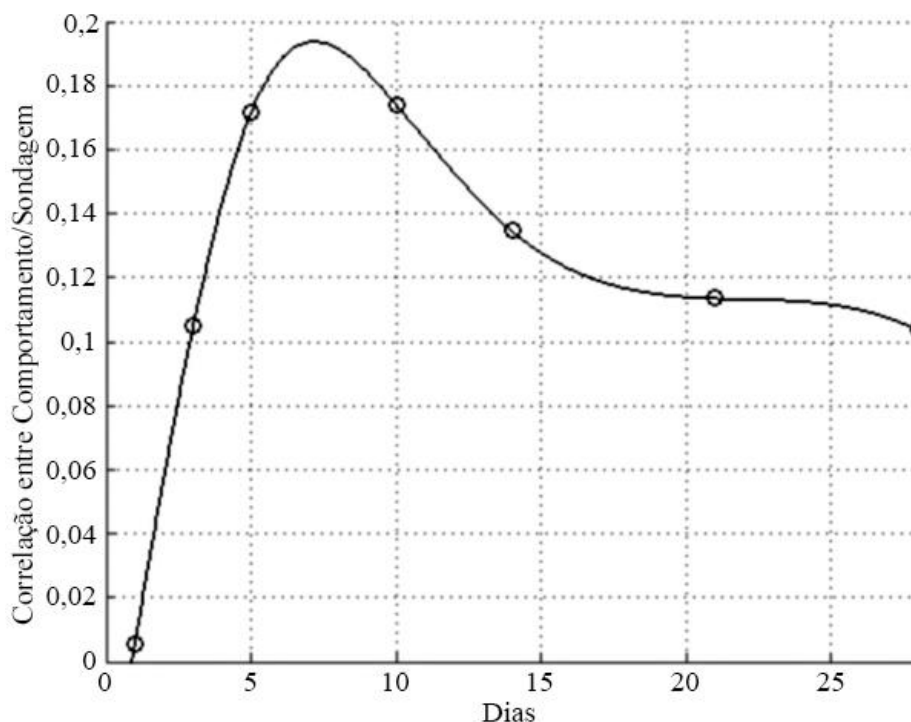
Esse processo de extração e separação dos dados não implica a compreensão o mundo ou do objeto de análise como uma unidade absolutamente isolada ou como uma mônoda fundamental, mas requer a fragmentação da multiplicidade do real em várias unidades suficientemente separadas e simples para que possam ser convertidas em dados e, uma vez computabilizadas, ser novamente postas em relação.^a A nova relação que esse tipo de análise estabelece entre os dados comportamentais ou entre dados comportamentais e dados cognitivos envolve a padronização, a previsibilidade e, de uma forma particular, a cientificidade dos resultados, quase sempre passíveis de uma modelagem matemática.

^a Sobre essa separação da multiplicidade em vários objetos como prática científica cf. AUGSBURGER, 2022.

Nesse ínterim, dois elementos saltam aos olhos como nós sobre os quais o cuidado, para guardar a acurácia e fiabilidade dos dados sobre relação amical, deve recair: a memória e a reciprocidade. A fiabilidade da memória como base cognitiva dos dados é um aspecto bastante relevante e recorrente nas pesquisas sobre amizade. O esquecimento, por exemplo, tem um forte impacto sobre a fiabilidade dos autorrelatos: Em média, os sujeitos esqueceram 20% de seus amigos. Os sujeitos esqueceram até de 3% dos melhores amigos e 9% dos amigos próximos em média. 79% dos sujeitos esquecem ao menos um amigo e 26% dos sujeitos que têm melhores amigos ou amigos próximos esquecem um ou mais deles. (BREWER, 1995, p. 371)⁷⁹ A taxa de esquecimento afeta a capacidade dos dados cognitivos corresponderem não à realidade, *lato sensu*, mas àquilo que dele pode ser mensurado de outros modos e portanto comparado e validado por (outros) dados: “O esquecimento também influência a medição de algumas propriedades estruturais de redes sociais, como densidade, número de grupelhos, centralização e centralidades individuais.” (BREWER; WEBSTER, 1999, p. 361)⁸⁰

A fim de visualizar esse viés mnemônico nos dados gerados por autorrelato em pesquisas sobre a amizade, evocamos o efeito que a recentidade de um evento tem sobre os dados (Gráfico 3.1). Segundo uma pesquisa de Nathan Eagle, Alex S. Pentland e David Lazer (2009), a correspondência entre os dados de autorrelatos e os de comportamento observado cresce rapidamente nos primeiros cinco dias, tendo seu maior valor entre o quinto e o décimo dia; em seguida, ela decai até o fim do mês. Ainda que essa correlação caia muito menos no último decêndio, os efeitos de viés da recentidade na memória, a partir do décimo dia, são bastante visíveis. Dessarte, o autorrelato não garantiria acurácia em seus dados quando afastasse de eventos recentes (*i.e.*, aproximadamente na última semana), em relação aos dados observáveis.

Gráfico 3.1 – Efeito da recentidade nos dados cognitivos



Fonte: EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 15275.

Ademais da questão da recentidade, há uma série de outros vieses, como o viés mnemônico de saliência – *i.e.*, “aquele onde as memórias são enviesadas na direção dos eventos mais vívidos” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 15274)⁸¹ –, que compõe uma desconfiança em relação aos filtros cognitivos que atuam sobre a produção de dados por relato humano. O esquecimento, no entanto, não é apenas um fator impeditivo de pesquisas sobre relações amicais:

(1) nós estimamos o nível de esquecimento de uma relação em particular (amizade); (2) tentamos prever quais indivíduos são mais propensos a esquecer amigos; (3) comparamos amigos lembrados e esquecidos em termos de características individuais, relacionais e estruturais; e (4) descrevemos o impacto do esquecimento na medição de várias propriedades estruturais de redes pessoais e sociais. (BREWER; WEBSTER, 1999, p. 362)⁸²

A computabilização é capaz de positivar o esquecimento na forma de dado sobre os perfis amicais, permitindo sua previsibilidade como um fenômeno do território comportamental. Ou ainda, não sendo capaz de evitar os vieses da cognição humana, a computabilização é capaz de calcular seu impacto no conjunto operacional da pesquisa.

Trata-se da produção de uma “autoconsistência” da veridicção em que os dados vão apoiando-se uns aos outros em um jogo de correspondência e discrepância, em traduções e transferências de uma natureza a outra. A lógica da computabilização anima esse arranjo mantendo as práticas discursivas sobre amizade coesas apoiadas, com efeito, em elementos externos (*e.g.*, habilidade cognitivas e comportamentos), mas os quais podem operar dentro dessa lógica e mesmo reforçá-la. Se o comportamento vem das ciências psi para a *data science* é porque ele permite quantificar a psiquê, permite fazer dessa categoria de objetivação da psiquê algo computável. Ora, não é das noções psi *per se* que a computabilização se vale para constituir-se, mas do comportamento e da cognição como dados, enfim da subjetividade como objetivável como dado. Essa autoconsistência é relativa; há pontos de contato, arestas de articulação, linhas de força sagitais que arrastam a computabilização da amizade para outras esferas (*e.g.*, a amizade entre parceiros de negócios ou a gestão escolar através da computabilização da amizade), porém há inegavelmente um nível autorreferência dessa lógica veridiccional.

Estudos de redes sociais baseados em dados relacionais de autorrelato tipicamente envolvem tanto um número limitado de pessoas, quanto um número limitado de pontos no tempo (normalmente um). Consequentemente, a análise de redes sociais, de modo geral, tem se limitado a examinar populações pequenas e bem delimitadas, a envolver um número pequeno de fotografias de padrões de interação. (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1)⁸³

Enquanto a memória tem esse efeito geral de subtrair a validade de dados humanos, a reciprocidade ocupa um lugar de destaque distinto na veridicção da amizade computabilizada. Ela é utilizada, amiúde, como grade de verificação dos dados. A acurácia dos dados que o sujeito ou método fornecem sobre a reciprocidade das relações de amizade é usada como forma de validar tais dados. Conforme a análise de Ivan Smirnov e Stefan Thunder (2017), a autopercepção e o autorrelato da amizade perderiam seu estatuto sociológico de verdade, haja vista que sua média de acerto na reciprocidade das relações amicais é de apenas 50%. Para os autores, são os comportamentos apreendidos e traduzidos em dados computáveis, sobretudo por *softwares* e máquinas digitais, que permitiriam atestar a veracidade da relação amical. Tal redução da agência humana também permite maior acurácia na computação de outros elementos amicais (*i.e.*, tipo, duração e frequência da relação), podendo determinar-se com maior precisão os laços amicais “ativos” e os “obsoletos” (SMIRNOV; THUNDER, 2017).

A mesma proporção de acerto da reciprocidade é reiterada por diversas pesquisas, como, por exemplo, a de W. M. Bukowski, B. Hoza e M. Boivin (1994, p. 33), em que

“aproximadamente metade das crianças na amostra cumpriam esse critério”⁸⁴ (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 33), ou de Abdullah Almaatouq *et al.* (2016), em que a correspondência da amizade era de 47% a 53%. A causa dessa inexatidão dos dados cognitivos reside na (in)capacidade de percepção da direcionalidade das relações e nas expectativas sobre ela:

ao analisar as sondagens de relação autorrelatada de vários experimentos, descobrimos que na vasta maioria das amizades espera-se que sejam recíprocas, enquanto, na realidade, apenas cerca da metade delas o são de fato. Essas descobertas sugerem uma profunda inabilidade das pessoas em perceber a reciprocidade amical, talvez porque a possibilidade de uma amizade não-recíproca desafie a autoimagem. (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 2)⁸⁵

Essa falta de acurácia pode afetar a mensurabilidade de outros aspectos analisáveis, como a centralidade da relação, a intensidade e qualidade da díade e seu impacto afeta também a aplicabilidade da pesquisa em políticas sociais ou estratégias pedagógicas:

Temos também mostrado que indivíduos têm dificuldade em julgar a reciprocidade e direcionalidade de seus laços amicais (i.e., como outro os percebem) e que isso pode ser um fator limitante importante para o sucesso de arranjos cooperativos tais como programas de suporte de pares. (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 10)⁸⁶

Embora a correlação entre a inabilidade de percepção e a manutenção de uma autoimagem possa ser bastante explicativa, o que nos parece mais relevante é o fato dessa falta de acurácia assentar-se em uma dimensão psíquica, *a priori*, inalienável. Que pode afetar a mensurabilidade de outros aspectos analisáveis, como a centralidade da relação, a intensidade e qualidade da díade. O impacto dessa falta de acurácia, pois, não afeta apenas à validade dos dados, mas também a aplicabilidade da pesquisa em políticas sociais ou estratégias pedagógicas.

Dessarte, a pesquisa sobre amizade desde a verificação computacional acaba exigindo uma busca progressiva por modos de contornar ou sobrepujar a agência humana na produção de dados. A estratégia fundamental nesse sentido é a mecanização das ferramentas e metodologias – *e.g.*, a medição a partir de *smartphones* como uma “fonte” de dados mais confiável (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 3). Essa validação, ademais, não é apenas efetiva para a pesquisa na qual os dados são produzidos; ela alarga-se a outras pesquisas, permitindo, dessarte, orientar pesquisas futuras, bem como revisitar pesquisas passadas para verificá-las e retroalimentar o processo de verificação em um *looping* de *feedbacks*, *inputs* e *outputs*, para usar a linguagem edulcorada da *data science*.

Na maioria dos casos, a reciprocidade aparece como uma característica amical pressuposta pela pesquisa e não inferida dos dados; há pesquisas, no entanto, que põe em questão a imprescindibilidade da reciprocidade como característica amical. Tais pesquisas, então, categorizam como tipos distintos de amizades verdadeiras – *i.e.*, “amizades recíprocas” e “amizade não-recíprocas” ou “unidirecionais” (ROBERT *et al.*, 2019; RODRÍGUEZ-MEDINA *et al.*, 2018) –, os quais guardam entre si diferenças qualitativas e valorativas:

Na análise principal, os índices foram computados para laços amicais recíprocos. Em uma análise de sensibilidade, laços amicais não-recíprocos também foram incluídos. Amizades recíprocas são geralmente consideradas como envolvendo mais confiança e capital social do que amizades não-recíprocas. (ROBERT *et al.*, 2019, p. 127)⁸⁷

A despeito da inclusão da não-reciprocidade como característica amical, reduzindo a importância da reciprocidade ponto de verificação dos dados sobre relações amicais, ou mesmo nos casos em que a reciprocidade ou não deixa de ser um aspecto relevante, há uma linha de força que segue mantendo a consistência veridiccional dessa diversidade de práticas discursivas e estratégias de pesquisa científica. Essa linha de força diz respeito à falibilidade humana ou a desconfiança da capacidade humana em relação a certas dimensões da pesquisa. Os dados humanos são, fundamentalmente, menos fiáveis do que aqueles maquinais. A verificação desses dados cognitivos e comportamentais produzidos por relato e observação são cada vez mais não só comparados entre si como forma de medir sua acurácia, mas têm paulatinamente dado lugar a uma mecanização da produção e do processamento de dados, a fim de garantir maior acurácia, fiabilidade e alcance das análises. Em suma, haveria uma busca por maior eficiência na pesquisa que se pauta na computação de dados, o que, mais do que uma demanda apenas ligada à dimensão econômica neoliberal de produtividade, diz respeito a própria lógica da computabilização que visa resolver problema e executar tarefas sempre com maior eficiência. Eis por que há a necessidade de uma mecanização do processo.

Data ex machina – o crepúsculo do Homem?

A computabilização da amizade é, quase desde seu início, um processo de “mecanização” do pensamento por meio de uma linguagem simbólico-matemática. A linguagem através da qual se instala o processo de computabilização é essencialmente uma forma artificial, racional e utilitária de representação do real. A funcionalidade dessa linguagem visa usar a matemática (*viz.* álgebra, lógica e cálculo) e os símbolos para, de forma eficiente e

objetiva, resolver problemas e executar operações e é essa lógica que funda as máquinas computacionais (e não o inverso). Contudo, o avanço técnico-tecnológico nesse território não fez senão progredir o uso dessas máquinas computacionais no lugar de seres humanos, de modo que, para intensificar a eficiência essa linguagem, não apenas a aplicação de *softwares* para computação de dados (*i.e.*, modelagem matemática, projeção de cenários etc.) foi alargada, mas também a concomitante utilização de máquinas como forma de produção de dados o foi.

A razão dessa mecanização na produção de dados é, consensualmente, sua maior eficiência em relação à produção humana. O principal problema do ser humano como fonte de dados amicais reside nas limitações humanas. No que diz respeito aos dados comportamentais (observáveis), há restrições ligadas ao contexto – *viz.* interações difusas, simultâneas e/ou sutis, as quais exigem que o pesquisador faça observações parciais complementadas por repetição e sobreposição de dados assíncronos como sincrônicos (WEBSTER, 1994). Já os dados cognitivos sofrem dos vieses mnemônicos supracitado (*viz.* recência e saliência), mas também de vieses do “eu psíquico”, como o de manutenção da autoimagem e de centralidade. Nesse último, o sujeito percebe-se como tendo um número maior de relações (recíprocas) do que realmente tem, além de perceber-se numa posição mais central na rede relacional do que os dados de outros sujeitos indicam. (KUMBASAR; ROMMEY; BATCHELDER, 1994) Ademais, dados amicais produzidos a partir de relato humano envolvem problemas relacionados à categorização prévia dos tipos de relação. Essa categorização pode elidir as particularidades e nuances de certos laços, se for em número muito estrito, ou, se for em número muito grande, pode produzir dados confusos, uma vez que facilita interpretações e valorações demasiado distintas dos tipos de laço, e/ou produz-se um volume de dados para cada sujeito que complica ou mesmo inviabiliza sua computação (WEBSTER, 1994).

Para elidir tal problema, começam a emergir modos mecanizados de produção de dados; trata-se de estratégias pelas quais os dados, cognitivos e comportamentais, são “apreendidos” de forma “passiva”. Já no final dos anos 1990, os aparatos tecnológicos ganham espaço na facilitação da computação de dados de relato – *e.g.*, o uso de um *software* para registrar as respostas das entrevistas (BREWER; WEBSTER, 1999) –, contudo ainda não são diretamente produtores dos dados, mas auxiliares. É a partir do começo do século XXI, que as tecnologias digitais ganham centralidade nessa função dentro das pesquisas. Embora a computabilização da força dos laços amicais já fosse uma prática das ARS (MARSDEN, 2005), o que inaugura-se são estratégias como a de Jason J. Jones *et al.* (2013), que vai deduzi-la com base em comportamentos em redes sociais virtuais, como um modo de escapar ao ruído da subjetividade humana.

O comportamento, doravante, torna-se peça-chave para computabilização mecanizada da amizade, uma vez que permite excluir cada vez mais a participação intencional ou ativa do ser humano na produção de dados. Os comportamentos computados tornam-se, progressivamente, mais colados às práticas quotidianas dos sujeitos e não a situações especiais, artificiais ou laboratoriais que a observação humana necessitava ou que a mera presença humana do pesquisador ou pesquisadora produzia. Agora, são aparatos eletrônicos e meios digitais que produzem os dados, independentemente de vontade, ciência ou intencionalidade do sujeito da pesquisa. Ao ser destacado da intencionalidade humana, o comportamento também ganha uma autonomia computacional no interior da pesquisa, torna-se uma espécie de “órgão sem corpo”, um codificador do real, da subjetividade, do sujeito e da intencionalidade, intimamente vinculados ao quotidiano, porém mais e mais independente, autossuficiente e poderoso.

Nos primeiros anos do século XXI, pesquisas “baseadas em dados diretamente observados” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1)⁸⁸, ou seja, em dados produzidos por máquinas sem interferência da subjetividade humana, era uma tendência pequena, mas emergente. Paulatinamente, vê-se esse *modus operandi* de investigação em crescimento, cujo poder está em “coletar não apenas a informação de dados de comunicação, mas também de localização e proximidade por telefones móveis, durante um período prolongado, e comparam a rede social de comportamento resultante a relações autorrelatadas do mesmo grupo” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1)⁸⁹. Outra vez, o uso dessas metodologias, mas também dessas técnicas e tecnologias acomoda-se em sua eficiência, fiabilidade e acurácia. O contraste entre ser humano e máquina pode, com efeito, ser quantificado, atestando a superioridade da segunda: “A proximidade média relatada [por aparatos mecânicos] foi 87 minutos por dia, enquanto a proximidade média observada [por seres humanos] era de apenas 33 minutos por dia.” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1)⁹⁰. Nesse caso, segundo a avaliação dos autores, o relato por aparatos mecânicos captaria, em média, aproximadamente 2,6 vezes mais tempo de aproximação do que a observação humana, sem que haja uma desconfiança da incapacidade maquinal, por exemplo, de distinguir entre as aproximações intencionais e as involuntárias ou casuais. Evidentemente, mesmo quando as máquinas apresentam pontos falhos, a atitude é pensar em como aprimorá-las, tornando-as ainda mais eficientes e, simultaneamente, ainda mais independentes da agência humana.

Os exemplos se multiplicam: “Nossa evidência experimental advém da análise de intervenção com atividade física e de boa forma (*fitness*), na qual os sujeitos foram expostos a diferentes mecanismos de pressão entre pares, e a informação de atividade física foi coletada

passivamente por *smartphones*.” (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 2)⁹¹ A acurácia de previsão da reciprocidade amical por meio desses aparatos foi de 94%, um valor discrepante em relação à média da acurácia dos dados provenientes de relatos humanos ($\approx 50\%$). Diante da falibilidade humana, I. Smirnov e S. Thunder (2017, p. 4) propõem: “Alternativamente, ligações amicais podem ser inferidas de registros digitais de comportamento humano, permitindo rastrear a evolução detalhada dos laços sociais, incluindo aqueles entre estudantes de ensino médio.”⁹² O uso de dados de aparatos eletrônicos e de registros digitais de atividade em ambientes virtuais tem uma grande amplitude: de *smartphones*, computadores pessoais, relógios e outras engenhocas conectadas à internet até registros em redes sociais digitais (*e.g.*, Facebook e Instagram), *big data*, *e-mail*, jogos de computador, plataformas de sistemas de gestão de aprendizagem (*e.g.*, AVA e MOODLE) e mesmo ambientes virtuais produzidos especificamente para pesquisas (GUEDES; MISSAKA, 2015).

Os dados empíricos mecanicamente (ou passivamente) coletados não só são validados por dados anteriores produzidos “manualmente” (ou ativamente), mas passam a sobrescrevê-los; por sua maior acurácia, são mais eficientes e, assim, sobrepõem o valor dos dados humanos, demasiado humanos. Por fim, é o dado (comportamental) coletado “diretamente” (*i.e.*, por um aparato digital/eletrônico e não por um ser humano) que vai identificar e mesmo traduzir o problema no dado de origem humana (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009).

Conjuntamente, e mesmo até anteriormente, há uma o fenômeno de mecanização do processamento de dados. Como explicitado anteriormente, uma das estratégias da computação para maior fiabilidade dos dados utilizados é a sobreposição de métodos para verificação dos dados. Essa prática, contudo, produz um maior volume de dados para computação, seja porque há muitas variáveis de uma fonte, seja porque há a sobreposição de fontes distintas. Como efeito disso, torna-se problemático seu processamento quando não por máquinas (*hardwares* e *softwares*). Soma-se a isso o fato de que as máquinas possuem melhor desempenho, tanto no quesito velocidade, quanto fiabilidade dos resultados (menor probabilidade de erro). Seja por esse cruzamento de dados para verificação, seja pela ampliação de variáveis, o que inclui mais detalhes sobre a amizade em um ponto específico no tempo e uma maior variação tempo, o aumento dos dados representa à computabilização da amizade maior precisão do perfil amical (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018).^a Isso, por conseguinte, demanda maior capacidade de processamento de dados.

^a Essa questão da temporalidade e composição do perfil amical associam-se ao refinamento e no entendimento dos próprios dados. N. Eagle, A. S. Pentland e D. Lazer (2009) apontam, por exemplo, a necessidade de distinção entre

Por outro lado, essa possibilidade de aumento de dados para a *data science* também significa uma maior preocupação com os dados válidos. Embora os dados sejam uma apreensão do real em forma de informação traduzível em linguagem computável, nem todo dado é útil, nem todo ele permite uma boa modelagem das relações amicais, portanto é preciso excluir o indesejável, o ruído, o que produz anomalias na computação. Em suma, há a necessidade de uma linha de corte dos dados utilizáveis e significativos ante uma irreduzível e ruidosa presença humana:

A taxa de resposta dos estudantes [...] variou de 55 a 92 por cento na primeira onda, de 61 a 95 por cento na segunda onda e de 71 a 97 por cento na terceira onda. Excluímos da análise as séries com percentual de participação inferior a 75 por cento em qualquer uma das ondas. Esse limiar foi empiricamente identificado como provendo a melhor compensação entre quotas de não-resposta por unidades convencionalmente aceitas na análise de redes sociais [...] e a quantidade de informação disponível para conduzir análises estatísticas significativas. (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018, p. 254)⁹³

Nesse exemplo fica explícito que o aspecto ruidoso dos dados está diretamente ligado à obstância na modelagem de cenários e perfis amicais; são ruidosos porque atrapalham a precisão de previsibilidade de comportamentos e características cognitivas e emocionais da amizade e dos amigos. Consequentemente, esse ruído, é preciso eliminá-lo, pois impacta negativamente na força das ações e decisões tomadas, ou possíveis, em cima desses dados e previsões. A psicologização da amizade, como apontamos anteriormente, tratou de correlacionar a amizade ao bem-estar, contudo, essa associação não é, supostamente, estabelecida por um juízo de valor “subjetivo” ou por uma interpretação conjectural. Ela foi auferida de dados (*i.e.*, por meio de uma computabilização da amizade e do bem-estar). A importância da precisão para a ação sobre os sujeitos está atestada explicitamente nas pesquisas: “Essa informação não apenas contribui para nosso entendimento do desenvolvimento social e da personalidade, mas também sugere estratégias efetivas para ajudar adolescentes que são solitários ou que possuem a falta de uma sensação de bem-estar emocional” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 35)⁹⁴.

Os efeitos da computabilização, naquilo que poderíamos chamar de governo dos sujeitos, desborda o “eu psíquico”, afetando outrossim o “eu mercadológico”, como atesta emblematicamente o trabalho de Mehmet N. Aydin e Ziya N. Perdahci (2019a). Em sua pesquisa os autores utilizam dados extraídos do comportamento para analisar aspectos de

um dado coletado em um horário e local externos ao de trabalho e aqueles internos (*e.g.*, dados coletados sábado à noite em um bar ou quarta-feira à tarde em um escritório).

consumo (*viz.* bons indicadores, atratividade, engajamento e ciclo da vida do produto), incluindo a amizade nesse cômputo. Um dos pontos centrais da amizade é o prolongamento do alcance e da efetividade propagandas, concluindo-se que grandes interconexões são mais interessantes do que as pequenas ou do que grupos de aglomerados isoladamente (*clusters*) ou grupelhos (*cliques*). Embora essa pesquisa vise a gestão da amizade no interior da escola, atrelando gestão escolar e gestão das relações amical, os autores associam com bastante facilidade os resultados à gestão de negócios e à previsibilidade de eventos no território econômico: “Conforme essas plataformas operam em um mercado sempre em mudança, os donos e administradores de plataformas podem usar as medidas de rede como uma análise de dados (*analytics*) complementar para as tomadas de decisão” (AYDIN; PERDAHCI, 2019a, p. 237)⁹⁵.

A computabilização da amizade, assim, queda como uma sorte de ponto de articulação entre a psicologização da amizade e sua capitalização (*i.e.*, uma gestão econômica da amizade através da computabilidade de componentes cognitivo-comportamentais). A trama em que a amizade se torna racionalizável por meio da computação e de elementos psíquicos contrasta com sua veridicção anterior à contemporaneidade, a qual se baseava em sentimentos, virtude e elementos morais, que, mesmo sendo observáveis, não eram (nem precisavam ser) mensuráveis. Sem um crivo moral ou valorativo prévio e próprio à computabilização da amizade, esse processo deixa um vazio facilmente preenchível pelo *etos* neoliberal. Em suma, amizade e sua computação são apropriáveis pela racionalidade neoliberal como forma de valoração e eleição das amizades desejáveis. Contudo, isso não significa que a computabilização da amizade seja um processo auxiliar ou instrumental, posto que esse fenômeno tem sua autonomia, exercendo força e mesmo tensionando com outros processos (*viz.* psicologização e capitalização da amizade).

A computabilização da amizade não apenas transforma as relações amicais em dados e os dados em predição, ela também acaba por determinar o que é a amizade. Ela permite, alicerçando-se em dados cognitivo-comportamentais, governar as relações amicais, localizando-as, antecipando seus movimentos e moldando seus contornos em função daquilo que é desejável. Isso fica ainda mais visível na mecanização da produção e processamento de dados. Trata-se do fenômeno em que dados são criados, produzidos, captados, enfim, surgidos da máquina: uma espécie de “*data ex machina*”. Essa feição da *data science* não é, de modo algum, um desvio, uma corruptela, uma anomalia ou sequer uma hipérbole da computabilização da amizade, mas um paroxismo desse componente da veridicção amical contemporânea. A computabilização é hoje uma lógica bastante alastrada, uma linha de força componente de toda

sorte de pesquisa – daquelas de metodologia mais ortodoxa às de abordagem mais insuspeita. Trata-se de algo arraigado nas ciências do Homem e, por conseguinte, na veridicção da amizade. Logo, a *data ex machina* é o desdobramento de uma linguagem humana, talvez “desumanizada” ou “inumana”, mas não “desominizada”, haja vista que mantém a articulação com as bases do Homem, como duplo empírico-transcendental: trabalho, vida e linguagem (FOUCAULT, 1966). A linguagem computabilizada é ela própria um esforço em traduzir cada elemento do mundo e, com isso, o próprio Homem para essa dimensão da linguagem – dimensão em que, dobrada sobre si mesma, a linguagem ganha uma espessura própria e, por conseguinte, torna-se simultaneamente ferramenta de análise e objeto de análise científica, haja vista a objetividade que ela, assim, ganha desde o século XIX. Essa linguagem faz funcionar, parece-nos, outrossim as dimensões “econômica” e “biológicas” do Homem; uma, por meio da capitalização, sobretudo neoliberal, e outra, por meio da psicologização, sobretudo cógico-comportamental.



A questão da amizade não parece mais jazer na distinção entre verdadeiras e falsas amizades; ao menos não de um ponto de vista moral. Não se trata de classificá-las ou identificá-las como “puras”, pois desinteressadas ou “impuras”, pois interessadas em algo; a questão parece assentada sobre tipos e sobre graus de “proximidade” (*e.g.*, desconhecido, conhecido, amigo, amigo íntimo, melhor amigo), sobre níveis de reciprocidade, sobre taxas de eficiência, sobre coeficientes de previsibilidade e correspondência comportamental. Se a psiquê tornou a “alma” cognoscível e observável e, conseqüentemente, permitiu a pretensão de um saber científico acerca da amizade (e outras relações humanas), a computabilização a tornou objeto de cálculos, modelagens e previsões únicos, traduzindo-a para uma linguagem nova e na qual a veridicção da amizade ganhou feições próprias. A amizade não só ficou restrita ao ser e ao não-ser, da filosofia clássica, mas, tornou-se pensável a partir de zero e um. Com isso, a diferença ontológica das relações amicais é capturada em uma espécie de combinação da vice-dicção leibniziana e da contradição hegeliana (DELEUZE, 2011; MAUSS, 2013): a diferença é primeiramente no espaço infinitamente grande da contradição, zero e um, depois, cada zero ou cada um dá lugar a uma nova biunivocidade e a diferença é capturada no espaço do infinitamente pequeno. Do completo desconhecido ao melhor amigo, um sem-número de representações se formam e a linguagem computabilizadora devora toda e qualquer relação – *omnis et quiuis*. Toda forma de relação amical é virtualmente um dado e, enquanto dado, está

ontológica e epistemologicamente limitada; a *data science* não é apenas uma forma de saber amical, mas captura o devir amical, sobrecodificando-o em sua linguagem. Às relações amicais é dada uma forma particular de existência que, em maior ou menor grau, está atrelada justamente à questão da linguagem posta por H. Arendt (2018), n’A *condição humana*.

A computabilização, assim, através de uma linguagem simbólico-matemática que atravessa inelutável e sub-repticiamente o território das ciências humanas, é um acontecimento veridiccional que, em seu acme de *data ex machina*, faz da questão da linguagem arendtiana uma questão de técnica e, concomitantemente, faz da questão da técnica heideggeriana (HEIDEGGER, 2012) uma questão de linguagem: linguagem e técnica amalgamam-se de modo a implicar e comprometer, em sua formação e transformação, o futuro da própria existência humana e da relação entre o ser humano e a verdade. Os dados, os algoritmos, a *data science* (*i.e.*, a computabilização) tornaram-se uma linha de força técnico-linguística com efeitos veridicionais e, por conseguinte, ontológicos nas relações amicais contemporâneas. Mesmo sem se ratificar o “tecnokafkianismo”, de Evgeny Morozov (2018), há na linguagem computabilizada uma debilitação da política que ela passa a permear com sua busca por meios mais computabilizados de governar, porque mais eficientes. A ação política sobre as causas é mais custosa e mais difícil, já sobre os efeitos, isso que é observável e mensurável, a ação política torna-se mais segura e útil (AGAMBEN, 2014) e, portanto, seu governo pode caminhar pela linguagem computabilizada da eficiência que os dados demonstram e da faceta algorítmica da resolução de problemas e execução de tarefas.

A computabilização da veridicção amical não diz respeito apenas aos limites da amizade verdadeira, mas às condições de consistência da própria verdade possível – sobre as relações amicais e sobre o próprio ser humano. Mais do que o carácter ou o comportamento em si mesmo, o importante é o modo pelo qual ele é selecionado. Não há metafísica dos costumes, há uma computação dos comportamentos. Não há história no sentido de construção das ações humanas, há um cálculo e, subsequentemente, uma previsão do comportamento humano. O máximo de história é o tempo passado convertido em dados para computação do futuro em termos de probabilidade. Não espanta, assim, que Marcel Mauss (2013, p. 272) tenha escrito que “o homem foi por muito tempo outra coisa; e não faz tanto tempo que ele é uma máquina, complexificada a partir de uma máquina de calcular.”⁹⁶

¹ “Se as operações dessa aritmética imaginário são ininteligíveis, por que não são também inúteis?”

² “É o espírito dessa linguagem simbólica, por meio daquele tato mecânico [...] que transporta o olhar, em um relance, através das mais intrincadas modificações de quantidade, condensar páginas em linhas e volumes em páginas.”

³ “[...] the ‘truths’ of the modern scientific world view, though they can be demonstrated in mathematical formulas and proved technologically, will no longer lend themselves to normal expression in speech and thought.”

⁴ “We do not yet know whether this situation is final. But it could be that we, who are earth-bound creatures and have begun to act as though we were dwellers of the universe, will forever be unable to understand, that is, to think and speak about the things which nevertheless we are able to do. In this case, it would be as though our brain, which constitutes the physical, material condition of our thoughts, were unable to follow what we do, so that from now on we would indeed need artificial machines to do our thinking and speaking. If it should turn out to be true that knowledge (in the modern sense of know-how) and thought have parted company for good, then we would indeed become the helpless slaves, not so much of our machines as of our know-how, thoughtless creatures at the mercy of every gadget which is technically possible, no matter how murderous it is.”

⁵ “[...] the sciences today have been forced to adopt a ‘language’ of mathematical symbols which, though it was originally meant only as an abbreviation for spoken statements, now contains statements that in no way can be translated back into speech.”

⁶ “[...] the rise of the ‘behavioral sciences’ indicates clearly the final stage of this development, when mass society has devoured all strata of the nation and ‘social behavior’ has become the standard for all regions of life.”

⁷ “[...] the basic characteristic of the mechanical approach to a particular subject was an interest in the arrangement and combination of its elements in such a way as to bring about certain ends in a predictable and controllable manner.”

⁸ “Mathematicians reasoned about the connections between complex ideas about quantity, and geometrical notation simply made these connections visible.”

⁹ “[...] the science of general reasoning by symbolical language.”

¹⁰ “[...] leads to a lack of ambiguity which makes the operations of reason transparent and checkable and, by reducing the burden on memory, leads to a greater speed in mental operation.”

¹¹ “[...] a new theory of formal languages, one which made concrete the idea of a notation or language that could be processed ‘mechanically’, and so by extension read and interpreted by actual machines.”

¹² “Post and Turing abstracted two essential features from the familiar activity of human computation: an external medium on which the data involved in the computation could be recorded, and a representation of the instructions that the computer was following.”

¹³ “[...] a single machine which can be used to compute any computable sequence.”

¹⁴ “[...] one of the achievements of logic had been to demonstrate how important aspects of mathematical language could be captured by formal, or ‘mechanical’ rules.”

¹⁵ “I expect that digital computing machines will eventually stimulate a considerable interest in symbolic logic and mathematical philosophy. The language in which one communicates with these machines, i.e. the language of instruction tables, forms a sort of symbolic logic.”

¹⁶ “Since coding is not a static process of translation, but rather the technique of providing a dynamic background to control the automatic evolution of a meaning, it has to be viewed as a logical problem and one that represents a new branch of formal logics.”

¹⁷ “Because of this generality, network analysis cuts across the boundaries of traditional disciplines. It brings together sociologists, anthropologists, mathematicians, economists, political scientists, psychologists, communication scientists, statisticians, ethologists, epidemiologists, computer scientists, both organizational behavior and market specialists from business schools and recently, physicists.”

¹⁸ “This kind of structural approach is not confined to the study of human social relationships. It is present in almost every field of science. Astrophysicists, for example, study the gravitational attraction of each planet in the solar system on each of the others in order to account for planetary orbits. Molecular chemists examine how various kinds of atoms interact together to form different kinds of molecules. Electrical engineers observe how the interactions of various electronic components—like capacitors and resistors—influence the flow of current through a circuit. And biologists study the ways in which each of the species in an ecosystem interacts with and impinges on each of the others.”

¹⁹ “Labeled paths trace the sequence of relational ties that connect a pair of individuals through other network actors. Paths are important network configurations in that they provide the conduit for the flow of social processes or diffusion of information.”

²⁰ “Social network analysts study the structural patterning of the ties that link social actors. For the most part, they seek to uncover two kinds of patterns: (1) those that reveal subsets of actors that are organized into cohesive social groups, and (2) those that reveal subsets of actors that occupy equivalent social positions, or roles.”

- ²¹ “[...] as the evolutionists have suggested it should be, the patterning of affiliations in natural communities is perceived and processed by the human inhabitants of those communities.”
- ²² “[...] was the first to use visual images to display the patterning of linkages among social actors.”
- ²³ “[...] a logical extension of the mathematical biology of behavior leads into mathematical sociology. The environmental parameters, which determine some of our reactions, are themselves determined by the reactions of other individuals. Thus we are led from the “problem of one individual” to the more general “problem of n individuals,” and thence into the domain of the social sciences.”
- ²⁴ “[...] beginning in the 1950s, some investigators began to seek ways to use standard computational procedures as part of the process of producing point and line drawings.”
- ²⁵ “[...] the action of one man is a stimulus for the action of a second, and that this action of the second is in turn a stimulus for the action of the first. Or the action of the second becomes a stimulus for the action of a third, and so forth. We have seen that a society can be defined as any group of people interacting in this way.”
- ²⁶ “[...] interaction frequencies (“cognitive” data) and contemporaneous observations (“behavioral” data).”
- ²⁷ “For the last thirty years, empirical social research has been dominated by the sample survey. But as usually practiced, using random sampling of individuals, the survey is a sociological meatgrinder, tearing the individual from his social context and guaranteeing that nobody in the study interacts with anyone else in it. It is a little like a biologist putting his experimental animals through a hamburger machine and looking at every hundredth cell through a microscope; anatomy and physiology get lost, structure and function disappear, and one is left with cell biology....If our aim is to understand people’s behavior rather than simply to record it, we want to know about primary groups, neighborhoods, organizations, social circles, and communities; about interaction, communication, role expectations, and social control.”
- ²⁸ “[...] the observed patterns of interaction that linked collections of individuals.”
- ²⁹ “[...] to specify the “clique” memberships of individuals in terms of who interacted with whom.”
- ³⁰ “[...] two waves of data permitted us to study the changes in interpersonal ties during the eight months of computer communication.”
- ³¹ “[...] discrepancies between survey reports and time-specific observations of interaction were not random, but instead biased toward longer-term regularities. They argued that informants can make largely accurate reports about enduring patterns of interaction.”
- ³² “[...] models of multiple rater networks have important implications in network measurement.”
- ³³ “[...] the simultaneous presence not only of strong multiplexity and generalized reciprocity effects, but also of more complex triadic forms of interdependence involving several types of ties.”
- ³⁴ “[...] we can also incorporate information from multiple sources into a single probabilistic model for an entire set of multiple observations.”
- ³⁵ “[...] The field devoted to the study of the system of human interactions —social network analysis— has been constrained in accuracy, breadth, and depth because of its reliance on self-report data. Social network studies relying on self-report relational data typically involve both limited numbers of people and a limited number of time points (usually one). As a result, social network analysis has generally been limited to examining small, well-bounded populations, involving a small number of snapshots of interaction patterns. Although important work has been done over the last 30 years to analyze the relationship between self-reported and observed behavior, much of the social network literature is written as if self-report data are behavioral data.”
- ³⁶ “Several studies of social cognition have examined the free recall of persons under different conditions. Their findings suggest strongly that social relationships organize memories for persons.”
- ³⁷ “[...] informants made more nuanced distinctions about proximate actors, smoothing over details about ties among distant ones.”
- ³⁸ “A recency bias is one where memories are biased toward recent events. A salience bias is one where memories are biased toward more vivid events.”
- ³⁹ “The authors note that scale-up methods depend heavily on a respondent’s abilities to report accurately on the numbers of persons known within subpopulations.”
- ⁴⁰ “Their framework was designed to focus on objectively observable behavior, thus bypassing the subjectivity inherent in methods that focused on the interpretation of what people say.”
- ⁴¹ “The findings highlight the need for careful interviewer training to ensure standardized administration of name generators. They also suggest the potential value of computer-assisted methods for obtaining network data, which operate without interviewers.”
- ⁴² “It employed a standard procedure and therefore it did produce results that could be replicated; different investigators, using the same data, would produce the same image.”
- ⁴³ “(1) to facilitate the reduction of a large network into several smaller networks that can be treated further using more sophisticated methods, (2) to provide the user with powerful visualization tools, and (3) to implement a selection of efficient network algorithms.”

⁴⁴ “Theoretically, we need rich conceptualizations that can guide model development; methodologically, we need to extend the advances that have been made in fitting (e.g., Snijders 2002) and evaluating (e.g., Robins, Pattison, and Woolcock 2002b) models for complex and interdependent observations.”

⁴⁵ “Perhaps the most central is the clear indication that imagery has, and has always had, a key role in network research. From the beginning images of networks have been used both to develop structural insights and to communicate those insights to others.”

⁴⁶ “Most early images were constructed by the application of ad hoc rules. As time passed, however, images have increasingly been constructed by applying standardized procedures for placing points in first two, and later in three-dimensional space. Early applications used factor analysis. More recently, factor analysis has been replaced by various forms of scaling, particularly principal components and correspondence analysis. And, just in the last few years, various forms of spring embedders are increasingly used to place points.”

⁴⁷ “Modern technology promises to enhance our ability to learn from images by continuing to provide new tools that allow for more powerful visualizations.”

⁴⁸ “The network drawing is based on the principle that distances between nodes should reveal the structural patterning of the network (see also Freeman 2004). Besides simple layouts (circle, random), Pajek has several automatic procedures to find optimal layouts: procedures using eigenvectors, special procedures for layer drawing of acyclical networks, and spring embedders. The latter procedures are so named because in those algorithms it is assumed that the nodes are connected by springs, whose stress is to be minimized.”

⁴⁹ “[...] the search for an optimal location for points.”

⁵⁰ “Only then will we be able to access network data sets and both compute and visualize their structural properties quickly and easily.”

⁵¹ “[...] people who were important to them.”

⁵² “[...] those members who knew one another.”

⁵³ “A standard method for collecting “peer” data has not, therefore, arisen from the drug literature despite its huge reliance on “peer” concepts.”

⁵⁴ “[...] accurate “friend” and personal network data.”

⁵⁵ “[...] a friend, acquaintance or [...] related in some other way.”

⁵⁶ “[...] almost all of their non-kin, non-coworkers and non-neighbours and they tended to be inconsistent about which of these people they called friends.”

⁵⁷ “Symmetry, the ordered pair $\langle x, y \rangle \in F$ if and only if $\langle y, x \rangle \in F$, occurs when actor x associates with actor y , and actor y also associates with actor x . Transitivity, $\langle x, y \rangle \in F$ and $\langle y, z \rangle \in F \Rightarrow \langle x, z \rangle \in F$, is characterized by the notion that friends of friends are friends.”

⁵⁸ “[...] ability to decode the feelings of close friends.”

⁵⁹ “[...] to determine the prevalence of tobacco use and its association with types of friendship networks

⁶⁰ (1) a success rate of .50 or higher, that is, at least 50% of their social initiations resulted in interaction; (2) at least one unit of complementary and reciprocal peer play (scale point 4 or 5); (3) at least one positive affective exchange. The friend criteria were stringent because overall frequencies of the relevant behavior were low. The average success rate for all dyads and time periods was 27% (range 0%-100%). Only 57% of dyads engaged in reciprocal and complementary peer play, and only 38% of dyads engaged in positive affective exchanges.”

⁶¹ “[...] companionship, help or support, conflict, security, and closeness.”

⁶² “A measure of the number of friends each child possessed was created by summing the reciprocated friendship nominations each child received.”

⁶³ “[...] theoretically, a best friendship is a different aspect of friendship than the number of mutual friendships a child possesses.”

⁶⁴ “Friendship Qualities Scale (FQS).”

⁶⁵ “In our conceptualization of these friendship qualities, companionship and conflict were both regarded as unidimensional constructs, whereas help, closeness and security were each conceptualized as consisting of two related subscales.”

⁶⁶ “[...] my friend and I spend all our free time together”, “I can get into fights with my friend”, “I feel happy when I am with my friend”

⁶⁷ “[...] subjects rated the strength of their relationship for each friend on a five-point scale (5 = best friend, 4 = close friend, 3 = friend, 2 = friendly acquaintance, and 1 = acquaintance).”

⁶⁸ “[...] who displayed friendly behavior toward whom and who was antagonistic toward whom.”

⁶⁹ “The acquaintanceship relation is longitudinal, measured at two time points, ranging from 0 (did not know the other) to 4 (close personal friend). For some analysis procedures, the data need to be binary (relation absent or present). The following dichotomization is used for the acquaintanceship networks: 1 for values larger than 2 (friend, close friend), 0 for other values (not knowing, not having met, having met).”

⁷⁰ “We constructed the input matrix for the centrality analyses by dichotomizing ties (1 = a tie of any relationship strength, 0 = no tie) and then symmetrizing them based on the union rule, such that “1” refers to a reciprocated or unreciprocated tie and “0” refers to no tie.”

⁷¹ “[...] indicate on a rating scale how much they like each of their peers.”

⁷² “[...] friendship selections across a variety of intervals, ranging from one month to eighteen months, were more stable among popular children than among unpopular boys and girls.”

⁷³ “[...] indices of adjustment can be significantly predicted from measures of peer relations.”

⁷⁴ “[...] we investigated the predictability of friendship ties in friendship networks with respect to two categories of features, namely, Social Embeddedness and Social Centrality, and showed that these features can be used to markedly improve judgments about the reciprocity and directionality of friendship ties.”

⁷⁵ “[...] it is possible to accurately infer subjective job satisfaction based solely on behavioral data, validating the inferred measure of friendship.”

⁷⁶ “[...] based only on objective measurements.”

⁷⁷ “There is no technical reason why data like these cannot be collected from millions of people throughout the course of their lives.”

⁷⁸ “[...] achieving important societal goals, from urban planning to public health.”

⁷⁹ “On average, subjects forgot 20% of their friends. Subjects even forgot 3% of best friends and 9% of close friends on average. Seventy-nine percent of the subjects forgot at least one friend, and 26% of the subjects who had a close or best friend forgot one or more close or best friends.”

⁸⁰ “Forgetting also influenced the measurement of some social network structural properties, such as density, number of cliques, centralization, and individuals’ centralities.”

⁸¹ “A salience bias is one where memories are biased toward more vivid events.”

⁸² “[...] we (1) estimate the level of forgetting for a particular relation (friendship); (2) attempt to predict which individuals are most likely to forget friends; (3) compare recalled and forgotten friends in terms of individual, relationship, and structural characteristics; and (4) describe the impact of forgetting on the measurement of various structural properties of personal and social networks.”

⁸³ “Social network studies relying on self-report relational data typically involve both limited numbers of people and a limited number of time points (usually one). As a result, social network analysis has generally been limited to examining small, well-bounded populations, involving a small number of snapshots of interaction patterns.”

⁸⁴ “Approximately half of the children in the sample met this criterion.”

⁸⁵ “When analyzing self-reported relationship surveys from several experiments, we find that the vast majority of friendships are expected to be reciprocal, while in reality, only about half of them are indeed reciprocal. These findings suggest a profound inability of people to perceive friendship reciprocity, perhaps because the possibility of non-reciprocal friendship challenges one’s self-image.”

⁸⁶ “We have also shown that individuals have difficulty in judging the reciprocity and directionality of their friendship ties (i.e., how others perceive them), and that this can be a major limiting factor for the success of cooperative arrangements such as peer-support programs.”

⁸⁷ “In the main analysis, the indices were computed for reciprocal friendship ties. In a sensitivity analysis non-reciprocal friendship ties were also included. Reciprocal friendships are generally considered as involving more trust and social capital than non-reciprocal friendships.”

⁸⁸ “[...] based on directly observable data.”

⁸⁹ “[...] collecting not only communication information but also location and proximity data from mobile phones over an extended period, and compare the resulting behavioral social network to self-reported relationships from the same group.”

⁹⁰ “The average reported proximity was 87 min per day whereas the average observed proximity was only 33 min per day.”

⁹¹ “Our experimental evidence comes through analysis of a fitness and physical activity intervention, in which subjects were exposed to different peer pressure mechanisms, and physical activity information was collected passively by smartphones.”

⁹² “Alternatively, friendship links may be inferred from digital records of human behaviour, allowing to track the detailed evolution of social ties, including those among high school students.”

⁹³ “Student response rates at the grade level ranged from 55 to 92 per cent in the first wave, from 61 to 95 per cent in “[...] the second wave, and from 71 to 97 per cent in the third wave. We excluded grades with participation rates of less than 75 per cent in either wave from the analysis. This threshold was empirically identified as providing the best trade-off between conventionally accepted shares of unit non-response in social network analysis (e.g., Cillessen, 2009; Huisman and Steglich, 2008; Kossinets, 2006) and the amount of information available to conduct meaningful statistical analyses.”

⁹⁴ “This information not only contributes to our understanding of social and personality development but also suggests effective strategies to help early adolescents who are lonely or who lack a sense of emotional well-being.”

⁹⁵ “As these platforms operate in an ever-changing market, platform owners and managers may use network measures as complementary analytics for decision-making.”

⁹⁶ “L'homme a été très longtemps autre chose ; et il n'y a pas bien longtemps qu'il est une machine, compliquée d'une machine à calculer.”

4 DA CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE

“Nadie puede articular una sílaba que no esté llena de ternuras y de temores; que no sea en alguno de esos lenguajes el nombre poderoso de un dios.” (BORGES, 2019, p. 144)¹

“[...] o comerciante não tem personalidade, tem comércio; a sua personalidade deve estar subordinada, como comerciante, ao seu comércio; e o seu comércio está fatalmente subordinado ao seu mercado”. (PESSOA, 1986, p. 141)

4.1 LIBERALISMOS E *HOMO ÆCONOMICUS*^a

Abertura – a conquista de um novo mundo

Assim começa a carta de C. Colombo (1866 [1493]) aos Reis católicos da Espanha:

Senhor, porque sei que tereis prazer da grande vitória que nosso Senhor me há dado em minha viagem, vos escrevo esta, através da qual sabereis como, em 33 dias, passei às Índias com a armada que os Ilustríssimos Rey e rainha, nossos senhores, me deram, onde encontrei muitas ilhas povoadas de gente sem número e delas todas hei tomado posse para suas altezas, com pregão e bandeira real estendida, e não fui contradito.²

Nela, mais do que um relato de viagem, estão gravados os rituais pelos quais as terras recém-descobertas pela armada do navegador genovês tornavam-se propriedade da Espanha. É da terra que se toma posse; tudo, doravante, sob governo da coroa espanhola. O que encontram os marinheiros vindos da Europa de modo algum é chão sem gente; essas terras de além-mar são povoadas por “gente sem número” – povos cujas marcas da cultura na terra, cada vez mais se percebe, foram pisoteadas pela jactanciosa empresa das “grandes navegações”. Subestimados pelos exploradores do “velho mundo”, os indígenas das Américas tiveram sua realidade consideradas dentro do limite da curiosidade e do interesse dos colonizadores europeus. É certo que desse encontro algo muito peculiar surge, sem que jamais aquilo que antecederia a chegada de espanhóis, portugueses e tantos outros povos do outro lado do

^a Este capítulo tem sua redação fortemente assentada sobre estas análises: (DARDOT; LAVAL, 2010; FOUCAULT, 2004a; FOUCAULT, 2004b; LAVAL, 2007). Embora não seja uma revisão bibliográfica dessas obras, lança mão delas para, sobretudo, escrutinar as condições de consistência veridiccional da capitalização do ser humano. A investigação da constituição histórica do *Homo æconomicus*, do liberalismo e do neoliberalismo, assim, é levada a cabo, primeiramente, desde uma perspectiva filosófica e, mormente, ontológica e veridiccional; a interrogação “sobre as condições políticas, intelectuais, econômicas e sociais” (LAVAL, 2007, p. 25) dá-se apenas de forma secundário e/ou indireta.

Atlântico fosse totalmente apagado – ainda que fosse um poema saudosos do exílio, em que retornava a singularidade do canto de uma ave no alto de uma árvore (ABREU, 1856; ANDRADE, 2007; DIAS, 1846), ou antropofagia evocada uma e outra vez pela arte, como estética existencial (ANDRADE, 2017; VELOSO, 2012), ou antropologia antinarcísica (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Contudo, os efeitos dessa colonização de um território, iniciada no século XV, são inegáveis, quer se queira denunciá-los, quer se tente elogiá-los.

Cinco séculos depois, escreve Theodore William Schultz (1961, p. 3), uma espécie de explorador de novas terras, cuja coroa, agora, era a Economia:

A incapacidade em tratar os recursos humanos explicitamente como uma forma de capital, como um meio de produção produzido, como o produto de investimentos, fomentou a retenção da noção clássica de trabalho como uma capacidade de realizar trabalhos manuais que requerem pouco conhecimento e habilidade, uma capacidade com a qual, de acordo com essa noção, trabalhadores são dotados quase igualmente [...]. Trabalhadores tornaram-se capitalistas não pela difusão da propriedade de ações de corporações [...], mas pela aquisição de conhecimentos e habilidades que têm valor econômico. Esse conhecimento e habilidades são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são predominantemente responsáveis pela superioridade produtiva de países avançados tecnicamente.³

Aquilo de que se lamenta o economista estadunidense, logo será não só uma possibilidade, mas uma realidade mais e mais vigente, um acontecimento veridiccional bem estabelecido, qual seja: a capitalização do ser humano. Tal qual a armada de Cr. Colombo, o pensamento neoliberal do século XX lançou-se a descobrir novas terras, para delas tomar posse. A capitalização ultrapassou o território econômico e conquistou outras dimensões do Homem que até então lhe quedavam não completamente incógnitas, mas intangíveis à veridicção desde a Economia. Assim como os navegadores do século XV, a capitalização neoliberal não atracou em terras inabitadas, ao contrário, eram terras com “gente sem número”, repletas de realidade... Foi justamente dessa riqueza do Homem, recém surgido, que a capitalização se apropriou. Essa colonização neoliberal inventa, pois, o ser humano como capital (*i.e.*, o “capital humano”). Não se trata de descobrir componentes do Homem que até então não tinha sua realidade própria, mas, antes, de expropriar-lhes, tornando tudo veridizível pela lógica do capital, desde o território da economia “Os ensinamentos da praxeologia e da economia”, escreveu Friedrich von Mises (1996, p. 21), “são validos para toda ação humana independentemente de seus motivos, causas e metas subjacentes.”⁴

Em seu *Ensaio sobre o dom* (*Essai sur le don*), Marcel Mauss (MAUSS, 2013, p. 272) escreve: “Foram nossas sociedades ocidentais que, muito recentemente, fizeram do homem um ‘animal econômico’. Mas nem todos somos ainda seres desse gênero [...]. O *homo æconomicus*

não está atrás, está adiante de nós”⁵. Essas palavras, a cada dia, tornam-se mais contundentes e menos atuais. Essa força advém da processualidade histórica da capitalização do ser humano que essas palavras imprimem, porém sua atualidade decresce, posto que o *Homo æconomicus* parece estar cada vez menos adiante e cada vez mais aí, a frente, haja vista que há cada vez menos aqueles que ainda não são “seres desse gênero”. Progressivamente, o otimismo da avaliação de M. Mauss (2013, p. 272) parece dissolver-se no ar: “Aliás, felizmente ainda estamos distantes desse constante e glacial cálculo utilitário.”⁶

Esse processo de capitalização é marcado pela passagem “das sociedades religiosas tradicionais às sociedades econômicas modernas” (LAVAL, 2007, p. 9)⁷, nas quais o mote é o progresso por meio da lógica da “produção pela produção” – *productio gratia productionis*. Em meio a essa máxima, eis que “os próprios laços humanos tendem a tornar-se bens comerciais”⁸, produzindo-se:

[...] uma redução geral dos humanos e de suas atividades a objetos cujo valor – e, por conseguinte, seu direito depende somente de sua utilidade econômica. O reinado das quantidades a que somos designados confunde-se com a ideia dominante da máxima felicidade humana. E o próprio homem é transformado em “produto consumível”, como o atestam suficientemente as fórmulas atualmente em uso de “recursos humanos” e de “capital humano”. (LAVAL, 2007, p. 11-12)⁹

No neoliberalismo – não apenas como “modelo econômico”, mas como racionalidade de governação – é visível como o mercado converte-se em o grande significante absoluto das relações humanas e do próprio ser humano, bem como de toda beneficência e malevolência, em nível público e privado. Em um aparente paradoxo, o mercado está além do bem e do mal, sobrepujando e arrasando a possibilidade de uma moral em seu sentido tradicional, mas criando e procriando um “etos empresarial”, de estabelecendo assim uma normatividade em torno do capital. Como escreve Christian Laval (2007, p. 12), “atualmente é cada vez mais difícil separar o campo da economia do domínio moral, estético, cultural ou político”¹⁰ e, consequentemente, quanto mais o mercado ocupa o lugar de modelo e mais os sujeitos e a sociedade assumem esse modelo como referência em sua conduta, mais real torna-se o *Homo æconomicus*, “mais o modelo do homem econômico parece tornar-se de carne e osso” (LAVAL, 2007, p. 13)¹¹

Malgrado a forma superlativa do ser humano como “máquina de calcular” nasça do solo neoliberal, esse sujeito, porém, tem sua consistência assentada sobre estratos mais antigos. Não obstante o pensamento de Adam Smith fora, com efeito, um marco no delineamento do *Homo æconomicus* liberal, sua corporificação trespassou os limites da econômica política e do liberalismo, *stricto sensu*, estando presente, por exemplo, na filosofia de Claude-Adrien

Helvétius, David Hume e Jeremy Bentham.^a Contudo, como analisam Pierre Dardot e Ch. Laval (2010, p. 102), “o princípio de utilidade não é nem estritamente econômico, nem estritamente político”¹², de modo que na filosofia desses pensadores, é preciso anteciparmos, ocorre um paulatino deslocamento do princípio – já concebido por John Locke (1823a) – que seria a base da ação humana, a saber, a busca do prazer e a fuga da dor. Tal princípio do interesse/utilidade tem, pois, sua veridicção deslocada para dentro da economia.

Homo œconomicus liberal

Na capitalização das relações humanas, o bem-estar material é tornado o único destino humano concebível, o que, por sua vez, está sustentado na maximização da satisfação individual. “Os economistas políticos atuais que fingem ter descoberto uma economia política do amor, da família ou da criminalidade ignoram, amiúde, a história dessa axiomática fundamental” (LAVAL, 2007, p. 18)¹³, qual seja, o princípio da utilidade (econômica) ou do interesse (privado). Em suma, o advento da capitalização das relações entre os sujeitos é mediado e animado pela noção de “interesse” e por relações sociais cujo peso da balança é a utilidade. O interesse converteu o Homem em sujeito moral e, ao mesmo tempo, econômico, tornando o “eu interessado” (*moi intéressé*) um fundamento paradoxal do regime normativo social. Na base da economia política, da ciência desse sujeito econômico, “encontra-se quase em todos os lados um discurso antropológico fundado no homem das paixões e dos interesses” (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 27)¹⁴

David Hume – felicidade, moral e constância

A filosofia empirista inglesa faz aparecer algo novo no cenário moderno: um sujeito de interesse. Em D. Hume, importante filósofo empirista, as noções de interesse e de utilidade aparecem fundadas no princípio básico de prazer e dor:

^a Nesse sentido vale notarmos que Chr. Laval (2007) faz uma análise bastante profunda da amplitude conceitual e exterioridade econômica ligada à origem do *Homo œconomicus*, incluindo mesmo autores como Thomas Hobbes, John Locke e Cesare Beccaria, Benjamin Constant entre outros. O autor também indica que, mesmo em T. Hobbes, a “sociedade” não é objeto de reflexão específica senão a partir do interesse, como associação de interessados (LAVAL, 2007). Na seção que segue vamos explorar apenas esses três pensadores (*viz.* D. Hume, Cl.-A. Helvétius e J. Bentham), a fim de apontar certas variações e evoluções do pensamento utilitarista, uma vez que não é nossa intenção replicar a profundidade de outros estudos sobre a implicação do utilitarismo na origem do *Homo œconomicus*. Com isso, objetivamos tornar sensível que as noções de utilidade e interesse são componentes da capitalização do Homem, seja na veridicção liberal, seja naquela neoliberal – recaindo sobre essa última nossa maior atenção e intenção de estudo.

Pergunte a um homem, *por que ele se exercita*; ele responderá, *porque ele deseja manter sua saúde*. Se você, então, questionar, *por que ele deseja a saúde*, ele prontamente replicará, *porque a doença é dolorosa*. Se você levar seu questionamento mais longe e desejar uma razão, *por que ele odeia dor*, é impossível que ele possa dar qualquer resposta. Esse é um fim último e nunca é referido a outro objeto. (HUME, 1983, p. 87)¹⁵

O princípio de evitar-se a dor e buscar o prazer orienta o interesse de um indivíduo, simultaneamente, de forma irredutível e intransmissível. Irredutível porque o caráter doloroso ou prazeroso é algo que constitui em si mesmo a razão de escolha e além do qual não se pode ir. Intransmissível porque trata-se de uma escolha e de uma percepção individual e essa espécie de solipsismo fundamental da dor e do prazer não permite, pois, que se transfira a centralidade do “eu” na definição do que é ou não doloroso ou prazeroso (FOUCAULT, 2004a).

Esse lugar do interesse adquire tanto uma coloração jurídica quanto moral: “As regras de equidade e justiça dependem inteiramente do estado e da condição particulares nos quais se encontram os homens e devem sua origem e sua existência à utilidade, que resulta para o público de sua estrita e regular observância.” (HUME, 1983, p. 23)¹⁶ A justiça, como base para o bem-estar da população, não só deve calcar-se na utilidade, como só pode ser verdadeira se fundada nela. Porém, isso não se aplica apenas às leis internas, “as leis da guerra”, por exemplo, “as quais, então, se sucedem àquelas de equidade e justiça,” são regras calculadas para a *vantagem* e a *utilidade* desse estado em particular, no qual os homens estão agora alocados.” (HUME, 1983, p. 23)¹⁷

Nessa mesma linha, é observável uma correlação entre moral e utilidade, como explicitamente o concebe D. Hume (1983, p. 35, grifo do autor): “a *obrigação moral* guarda proporção com a *utilidade*”¹⁸. Todavia, as paixões são elemento imprescindível à concepção de ser humano com que D. Hume (2007) opera:

Ambição, avareza, amor-próprio, vaidade, amizade, generosidade, espírito público; essas paixões, misturadas em vários graus e distribuídas através da sociedade, têm sido, desde o início do mundo, e ainda são, a fonte de todas as ações e empresas que já foram observadas entre os humanos. (HUME, 1983, p. 84)¹⁹

Como, pois, articular a moralidade, interesses e paixões? Através de uma virtude cujos valores são capazes de proporcionar a felicidade. A constituição dessa moralidade não se abriga em leis transcendentais, mas em um cálculo: “o único incômodo que [a virtude] exige é aquele do cálculo justo e a constante preferência pela maior felicidade.” (HUME, 1983, p. 89)²⁰ O interesse humano, essencialmente, objetiva a maior felicidade possível, equacionando-se a

busca pelo prazer e a fuga da dor, ao passo que a utilidade, *grosso modo*, é determinada pela capacidade de algo atender a esse interesse. O lugar basal do interesse na concepção de ser humano, assim, torna-o inevitável, colocando-o como ponto de apoio de qualquer ação humana e, conseqüentemente, de qualquer associação humana, “uma vez que é impossível a qualquer coisa aprazer como meio para um fim, onde o fim é totalmente indiferente [ao sujeito]” (HUME, 1983, p. 50)²¹.

A normatividade, tanto em sua face jurídica, quanto em sua face moral, está assentada na utilidade, contudo parece haver um conflito entre os interesses. Há nessa normatividade utilitária uma necessidade coletiva, ou um interesse coletivo, pela constância. A unidade social advém, portanto, de uma credibilidade ou de uma confiança mútua, a fim de que o “interesse geral da humanidade” (HUME, 1983) progrida. A estabilidade é a base para toda troca e, desse modo, mais do que uma submissão do interesse individual ao interesse coletivo, faz-se necessário que a conduta individual não se paute no interesse imediato, mas sim no interesse racionalizado. É nesse aspecto que o interesse perde algo de seu estatuto ubíquo, precisando submeter-se, em certo nível, à contratualidade moral que dá consistência ao arranjo social (DARDOT; LAVAL, 2010).

Ante esse crivo moral, o mérito individual de um sujeito está nas qualidades úteis e agradáveis, tanto a si mesmo como aos outros, que ele traz consigo. A sociedade, assim, não sobrepuja a noção de interesse, mas se converte em um espaço de utilidade mútua, cujo bem-estar está diretamente vinculado ao interesse público como derivado de uma racionalização do interesse individual (*i.e.*, uma maximização das paixões socialmente úteis), promovida por uma previsibilidade das ações recíprocas. Há uma contratualidade que não se reduz apenas ao interesse, mas que, no entanto, apoia-se também na noção de utilidade e necessidade: “A constância nas amizades, nos vínculos e na familiaridade é recomendável e necessária para dar suporte à confiança e às boas relações na sociedade” (HUME, 1983, p. 37).^{a22}

Claude-Adrien Helvétius – razão e intensificação das paixões

No iluminista francês Cl.-A. Helvétius (1758), o interesse também se baseia no temor à dor e no amor ao prazer, mas de forma que o desejo de prazer é superior ao próprio desejo de ser e funda-se na posse do objeto de desejo. De forma menos conflituosa do que em D. Hume, o interesse opera uma articulação entre indivíduo e sociedade, uma vez que ele vai ser

^a Sobre a relação entre a governamentalidade moderna e a amizade em David Hume cf. AUGSBURGER; KRAEMER, 2013.

tanto o motor da ação individual, quanto um princípio de moralidade, em nível coletivo. O interesse é constituinte da utilidade pública. Radicalizando elementos da filosofia de D. Hume (1983; 2007) e rompendo com qualquer critério de intencionalidade, o pensador francês propôs o amor-próprio como elã de todo interesse, apontando, assim, uma equalização de toda causalidade da ação humana verdadeira: “O interesse é, sobre a terra, o poderoso feiticeiro que transforma aos olhos de todas as criaturas a forma de todos os objetos.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 53)²³ Dessarte, o governo e o julgamento das ações humanas recaem sobre seus efeitos e não sobre sua causa.

O Iluminismo, mais do que estabelecer uma continuidade com o racionalismo, produz um rearranjo da racionalidade e da sensibilidade como forças constituintes do ser humano. Para lidar com a tensão que se estabelece entre razão e emoção, a saída é fazer valer uma racionalidade emocionada ou uma emoção racionalizada, na qual se funda a moralidade burguesa. “O espírito burguês não se reduz à moderação dos desejos em nome da razão, mas justifica o desejo humano como tal.” (LAVAL, 2007, p. 140)²⁴ O jogo de paixões é equilibrado, por Cl.-A. Helvétius (1758), através de uma espécie de desequilíbrio arrazoado, a fim de que as paixões favoráveis à utilidade social e política sejam potencializadas de forma produtiva. O modo como as paixões são tomadas pelo filósofo francês também reforça outro aspecto congênito e transversal ao Iluminismo, qual seja: o anticlericalismo (GAY, 1966). As paixões, pois, não são máculas da Queda do ser humano, mas efeitos de uma nova natureza humana, que devem ser aceitas em sua plenitude. Esse rompimento com a natureza humana calcada em uma moralidade cristã baseia-se em uma materialidade quase fisiológica, na qual o interesse vai ocupar lugar de destaque:

[...] é preciso convir que, desde que se generalizou tanto o princípio do interesse, se provou bem que esse interesse é o princípio de todos os nossos pensamentos e de todas as nossas ações, que o mistério está, enfim, desvendado e que para explicar o homem não é mais necessário, como o pretende Pascal, recorrer ao pecado original (HELVÉTIUS, 1773, p. 437)²⁵

Em vez de negar as paixões, busca-se sua intensificação como algo imprescindível e valoriza-se sua diversidade, assim como a das características humanas, conforme as situações e não de acordo com valores transcendentais. O cálculo aqui seria o de determinar a quantidade de energia passional necessária para mover o território moral e político. Todavia, o que está em questão não é tanto a valorização do próprio interesse a despeito daqueles dos demais, mas a sobrecodificação de todas as relações como uma troca entre “eus interessados”.

Jeremy Bentham – maximização da felicidade e cálculo governamental

A nova concepção de ser humano descreve-o com um sujeito naturalmente movido ou agitado pelo interesse, reabilitando-se assim as paixões como parte da natureza e potência humana. Essa passionalidade e interesse, cuja presença é positivada pelo utilitarismo, produzem uma descontinuidade na esfera da ontologia humana: a passividade cristã é substituída pela atividade burguesa e o dom divino, da sociedade tradicional, é sobrepujado pela empresa humana, nas sociedades modernas. O Homem, essa invenção moderna, é um sujeito imbuído de uma produtividade vital, de uma atividade fundamentalmente criadora, a qual prolonga-se muito além do século XVIII – *e.g.*, o idealismo de Georg W. F. Hegel (1949), o industrialismo do Claude-Henri de Saint-Simon (1818), o materialismo de Karl Marx e Friedrich Engels (1978) ou a filosofia política H. Arendt (2018). Essa natureza ativa do ser humano constitui a base do *Homo œconomicus* na medida em que esse é um sujeito de troca, de consumo, de mercado, mas, sobretudo, um sujeito de empresa; é enquanto sujeito de produção, movido por seu interesse, que ele tem papel crucial no mercado, na moral burguesa e que se torna governável desde uma lógica liberal.

Um passo importante na transformação desse ser humano criador em um ser humano econômico (*i.e.*, “máquina calculadora”) está na obra do filósofo londrino Jeremy Bentham, na qual o utilitarismo converte o interesse e a utilidade em sobrecodificadores da realidade,:

A subsunção completa de todas as relações existentes à relação de utilidade (*Nützlichkeitsverhältnis*), a elevação incondicional dessa relação de utilidade ao nível de conteúdo único de todas as outras, encontram-na primeiramente em Bentham, onde, após a Revolução Francesa e o desenvolvimento da grande indústria, a burguesia não aparece mais como uma classe particular, mas como a classe cujas condições são as condições da sociedade como um todo. (MARX; ENGELS, 1978, p. 397-398)²⁶

J. Bentham une o utilitarismo “sentimental e moral” francês à economia política, de modo que “a teoria da utilidade desenvolve, portanto, a conexão de todas as relações existentes com as relações econômicas, porém apenas de uma forma limitada.” (MARX; ENGELS, 1978, p. 398)²⁷ É justamente com a inclusão das relações econômicas no utilitarismo, como teoria ontológica e antropológica, que esse passa a não só reiterar as relações sociais e de reprodução da vida liberais burguesas, mas a coordená-las e a sobrecodificá-las. A utilidade econômica alia-se, pois, ao interesse privado para constituir o fundamento da veridicção do ser humano por uma ciência econômica. Essa capitalização da veridicção, depois, culmina em dois pontos: (1) a generalização da lógica do mercado, da empresa e da concorrência como modelo das

relações humanas pelo neoliberalismo; (2) o *Homo œconomicus* neoliberal como modelo de sujeito ao longo de todo corpo social.

Essa fusão que produz ou permite o iluminista londrino assenta-se em um cálculo racional da utilidade. O princípio de utilidade, com efeito, é extraído de D. Hume (1983), mas essa utilidade é diretamente ligada, por J. Bentham (1948, p. 1-2, grifo do autor), à felicidade e de um modo calculável:

A natureza colocou a humanidade sob o governo de dois mestres soberanos, dor e prazer. É a eles somente que cabe apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que faremos. Por um lado, o padrão de certo e errado e, por outro, a cadeia de causa e efeito estão presos a seu trono. Eles governam-nos em tudo o que fazemos, em tudo o que dizemos, em tudo o que pensamos: todo esforço que podemos realizar para libertar-nos de nossa sujeição servirá apenas para a demonstrá-la e confirmá-la. Em palavras um homem pode fingir abjurar seu império, mas, na verdade, ele permanecerá sujeito a ele durante todo o tempo. O *princípio da utilidade* reconhece essa sujeição e a assume na fundação desse sistema, cujo objeto é erguer o edifício da felicidade pelas mãos da razão e da lei. Os sistemas que tentam questionar esse princípio lidam com palavras em vez de seu sentido, com capricho em vez de razão, com escuridão em vez de luz.²⁸

Eis como o autor abre o primeiro capítulo de seu livro *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*, intitulado “Do princípio da utilidade”, no qual ele não apenas retoma a utilidade do empirista escocês, mas a transforma em um axioma e converte a felicidade em algo racionalizável por meio de um cálculo econômico. Diminuição da dor e aumento do prazer serão as variáveis fixas de uma equação governamental, tanto em nível individual, quanto coletivo. A utilidade, por sua vez, torna as práticas classificáveis em relação ao quociente de sua capacidade de evitar dor e proporcionar prazer.

O famigerado panóptico idealizado por J. Bentham (1995), para além de seu caráter prisional, encarna o preceito de maximização da felicidade, buscando uma utilidade atrelada a uma eficiência (*i.e.*, a produção não só intensiva, mas eficiente da felicidade). Esse dispositivo de automatização do poder, com bem analisou M. Foucault (1975), materializava justamente o preceito de otimização da segurança e da felicidade através desse cálculo utilitário. Logo, não estranha que ele se desdobra ulteriormente como uma espécie de paradigma das instituições disciplinares (FOUCAULT, 1975) e como parte de um tipo de governo (FOUCAULT, 2004b). Já em seu nascedouro o panóptico carrega os princípios de um projeto educacional benthamiano e, por conseguinte, de um governo que atravessaria tanto o corpo individual, como o comportamento populacional:

[...] o panóptico é a própria fórmula de um governo liberal, porque, no fundo, o que deve fazer um governo? Ele, naturalmente, deve dar lugar (*laisser place*) a tudo aquilo

que pode ser a mecânica natural e dos comportamentos e da produção. Ele deve dar lugar a esses mecanismos e não deve ter sobre eles nenhuma outra forma de intervenção, ao menos num primeiro momento, que aquela de vigilância. (FOUCAULT, 2004b, p. 69)²⁹

Dessarte, não é o cálculo de penas e prazeres que particulariza o pensamento do filósofo londrino, mas o lugar que a utilidade e o interesse ocupam nesse cômputo e como esse, por sua vez, reflete no comportamento dos indivíduos. É justamente nesse sentido que a ciência econômica é uma ciência do comportamento. A questão do governo, por sua vez, embora ligue-se à ideia de “Estado mínimo”, não é colocada propriamente como a busca por uma governação menos ativa do Homem, mas como governá-lo de outro modo:

Regra geral: nada deveria ser feito ou tentado pelo governo com o propósito de causar um aumento na massa de riqueza nacional, com a vista ao aumento dos meios tanto de subsistência quanto de fruição, sem alguma razão especial. *Fique quieto* deveria, nessas ocasiões, ser o lema, ou a palavra de ordem, do governo. (BENTHAM, 2005, p. 232, grifo do autor)³⁰

O governo liberal utilitarista, para tanto, supõe que o sujeito, através de uma adequada educação, governe-se ele mesmo, sendo capaz de fazer, cada vez mais, um cálculo perfeito dos interesses, da utilidade, dos prazeres e dos riscos, cabendo ao Estado proporcionar as condições adequadas para que essa educação seja possível, reduzindo ao máximo sua atuação direta sobre os sujeitos. “Em uma palavra”, como escreve Chr. Laval (2007, p. 294), “o utilitarismo clássico é um pensamento prático da articulação da sociedade de mercado e do Estado que tem por princípio o cálculo de efeito que os artifícios de todos os tipos inventados pelos homens produzem sobre suas próprias condições de vida.”³¹

Homo œconomicus – direito, moral e economia

O empirismo e o utilitarismo, assim, são o nascedouro de um acontecimento no território veridiccional, ou ao menos índices desse fenômeno, a saber, a capitalização do ser humano. Neles é visível a composição dessa linha de força, a qual vai compor aquilo que M. Foucault (1966) chamou de “Homem”, como duplo empírico-transcendental, esse que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das ciências humanas e que também é o sujeito moderno por excelência. Essa faceta do Homem, esse sujeito econômico, mas também político, que ganha corpo ao longo do século XVII e XVIII é apropriado pelo liberalismo sob o nome de “*Homo œconomicus*” – ainda que o termo, *per se*, só aparece no século XIX. Esse “homem econômico”, no entanto, mantém uma tensão com outro sujeito produzido no interior do poder soberano e da lógica

jurídico-legal: o sujeito de direito, o “homem jurídico”, o *Homo juridicus* – e suas formas ulteriores o *Homo penalis* e *Homo criminalis*.

O contratualismo e o direito natural seiscentista e setecentista, *grosso modo*, colocam a tônica de seu pensamento nesse sujeito de direito. Th. Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, são notáveis pelo modo com articularam esses dois temas filosóficos, fundando suas ideias de sociedade em torno de um contrato entre os sujeitos e seus direitos naturais (FOUCAULT, 2004b). Em contrapartida, o liberalismo e a economia política, sem descartar totalmente esses dois temas, fundam a coesão social de um modo mais utilitarista. A título de exemplo, em *Do contrato original (Of the Original Contract)*, a questão fundamental da obediência ao soberano e coesão social é posta da seguinte maneira por D. Hume (1953, p. 56):

Estamos obrigados a obedecer nosso soberano, diz-se, porque fizemos uma promessa tácita para esse propósito. Mas por que estamos obrigados a respeitar nossa promessa? É preciso asseverar aqui que o comércio e a relação da humanidade, os quais são fortemente vantajosos, não pode ter segurança alguma quando os homens não respeitam seus compromissos.³²

Há, com efeito, uma necessidade de respeito ao contrato e há uma necessidade de fundar a sociedade sobre a lealdade (*allegiance*) ao magistrado e sobre a fidelidade (*fidelity*) às promessas feitas, contudo o empirista escocês desloca a resolução desse impasse:

[...] os homens não poderiam viver todos em sociedade, ao menos em uma sociedade civilizada, sem leis, magistrados e juízes, para prevenir a usurpação do forte sobre o fraco, do violento sobre o justo e equânime. A obrigação à lealdade sendo a mesma força e autoridade do que a obrigação à fidelidade, não ganhamos nada ao resolver uma com a outra. Os interesses ou necessidades gerais da sociedade são suficientes para estabelecer ambos. (HUME, 1953, p. 56)³³

D. Hume, nesse sentido, recoloca o tema contratualista e mesmo, até certa medida, o ratifica, entretanto, ao fazê-lo, ele funda novamente a possibilidade de concordância e harmonia social, agora sobre o interesse (geral). Ora, o respeito ao contrato, assim, não acontece porque há contrato, mas porque há interesse no que está sob o contrato. A aparição de um contrato, por fim, não faz o sujeito de direito substituir o sujeito de interesse, mas coloca esse último, cuja natureza é seguir até o final seu interesse, no centro da consistência contratual.

O sujeito de direito, em prol de seus direitos naturais, exige, essencialmente, do sujeito de interesse uma renúncia de seus interesses. Embora um tanto tautológica, essa relação é justamente o ponto de irreducibilidade e irreconciliabilidade entre o *Homo æconomicus* e o *Homo juridicus*. Esse deslocamento, no qual uma primazia é dada ao interesse, é sintomático do modo como lidam com essa problemática os economistas políticos, os liberais e mesmo os

reformadores penais do século XVIII, os quais ocupam-se, simultaneamente, do direito, da moral e da economia.^a No território que se forma dessa triangulação, ficam os dois sujeitos em questão, o *Homo juridicus* e o *Homo æconomicus*, que a rigor, são constituídos de substancialidades distintas, as quais não são sobreponíveis ou subsumíveis. Embora essa dialética seja, *stricto sensu*, irreconciliável em sua totalidade, o pensamento liberal encontra pontos de articulação e mesmo de apoio de um sujeito sobre o outro, de uma temática na outra. Nesse sentido M. Foucault (2004a, p. 253-254) indica que:

a reforma do direito penal no final do século XVIII [...] era, de fato, uma questão de economia política, no sentido de que se tratava de uma análise econômica ou de uma reflexão, em todo caso, de estilo econômico, sobre a política ou sobre o exercício do poder. Tratava-se de calcular economicamente, ou em todo caso de criticar em nome de uma lógica e de uma racionalidade econômica, o funcionamento da justiça penal tal qual se pode constatar e observar no século XVIII³⁴

Os reformadores, embebidos dessa nova racionalidade, atravessam as reflexões jurídicas com uma espécie de grade econômica:

A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia para a reorganização do poder de punir, segundo modalidades que o tornam mais regular, mais eficaz, mais constante e mais bem detalhado em seus efeitos; em suma, que aumentem seus efeitos, diminuindo seu custo econômico [...] e seu custo político (FOUCAULT, 1975, p. 96)³⁵

A lei, como é visível em J. Bentham (1995; 2005), faz um cálculo econômico atravessar o problema da penalidade e, ao mesmo tempo, dobra as instituições punitivas sobre a problemática da economia, de modo que vê-se, “no fim do século XVIII, a utilidade tomando forma no direito e o direito fundando-se inteiramente a partir de um cálculo de utilidade.”³⁶ (FOUCAULT, 2004a, p. 256) Se há, por certo, uma mistura da análise jurídica com a análise do interesse, a economia política faz essa nova racionalidade fundada em um cálculo refinado da utilidade avançar, de modo irreversível, sobre o território do sujeito de direito. A lei e os cálculos penais não só produzem, assim, um *Homo penalis*, mas o colocam como sendo uma dobra do *Homo æconomicus*, o qual, por sua vez, incorpora em seu cálculo, em boa medida, as temáticas jurídicas e penais.

^a Sobre essa passagem a uma centralidade ou uma tônica do sujeito de interesse, M. Foucault (2004a, p. 277): “E é, com efeito, o que se vê no fim do século XVII, mesmo em um jurista como Blackstone, na metade do século XVIII: uma espécie de mistura de análise jurídica e de análise em termos de interesse.” Porém, nessa mistura, segue o autor, “o sujeito de direito que se constitui através do contrato, é no fundo o sujeito de interesse, mas o sujeito de um interesse de certo modo depurado, tornado calculador, racionalizado etc.”

O sujeito de interesse setecentista não estava só, a seu lado ainda quedava o sujeito de direito, que possuía um desenvolvimento próprio e mesmo anterior. Não obstante a economia política e o pensamento liberal façam essas duas concepções se tocarem, se articularem e se tensionarem em sua história, dando prevalência ao *Homo æconomicus*, ambos permanecem, estritamente, irredutíveis um ao outro. Apenas na segunda metade do século XX, com a emergência da lógica neoliberal de governo, um novo deslocamento se dá nesse arranjo de forças e o sujeito de interesse vai progressivamente deixando de coabitar o mundo com o sujeito de direito, para sobrepujá-lo, subsumindo-o.

Mesmo antes desse avanço neoliberal na capitalização do ser humano, o *Homo æconomicus* já adquire traços constitutivos fundamentais em torno da utilidade e do interesse. Para pensar os temas do direito e da moral, o liberalismo, na medida do possível, os toma desde uma veridicção pautada no território da Economia e, portanto, o *Homo æconomicus* precisa ser evocado por sua inteligibilidade comportamental utilitária. Desde o ponto de vista do liberalismo clássico, “levar em consideração o sujeito como *Homo æconomicus* não implica uma assimilação antropológica de todo comportamento, qualquer que ele seja, como um comportamento econômico.” (FOUCAULT, 2004a, p. 258)³⁷ O *Homo æconomicus* é, de fato, a superfície de contato através da qual o governo liberal age sobre o indivíduo, porém, até a segunda metade do século XX, o indivíduo manterá certa autonomia em relação ao território econômico.

Diferentemente do sujeito de direito, em cuja essência é imprescindível certo grau de negatividade (*i.e.*, restrições, renúncias, concessões etc.), o *Homo æconomicus* requer uma reafirmação da irredutibilidade da natureza humana (*i.e.*, o interesse), não obstante, em função do arranjo social, ele possa não ser uma mera expressão do “natural”, mas sim uma construção que se desdobra da natureza humana. Em vez de negar, parcial ou totalmente, a natureza humana, ele ratifica o aspecto passional do ser humano, exigindo, ao mesmo tempo, um autodisciplinamento desse sujeito, a fim de retirar dele a máxima produtividade econômica e satisfação subjetiva (*i.e.*, com o intuito de levar a cabo o que há de melhor em sua “natureza interessada”). Essa “autodisciplina é”, segundo Chr. Laval (2007, p. 327), “o segredo do eu (*moi*) que crê dever apenas a ele mesmo a margem de escolha e o campo de espontaneidade ao qual o sistema social o abandona.”³⁸ Assim, o interesse queda não apenas irredutível em nível

ontológico, mas também em nível político e ético; o sujeito de interesse, assim, recoloca a questão do governo de si e dos outros, a partir do cálculo de utilidade.^a

O processo de subjetivação do *Homo æconomicus* põe em jogo outro etos, não mais jusnaturalista ou rigorosamente disciplinar, mas “capitalizado”, no qual o cálculo, a utilidade e o interesse são fulcrais:

Essa aritmética dos prazeres e das penas traduz idealmente o mundo de autocontrole que o indivíduo é levado a exercer quando ele está banhado por um universo feito de bens que o atraem, de riscos que o inquietam, de regras jurídicas que limitam seu campo de ação, de olhares que vigiam a conformidade social de seu comportamento, em uma palavra, quando ele é conduzido a operar em uma sociedade concebida como um grande mercado com, por objetivo, a maximização de sua própria felicidade. (LAVAL, 2007, p. 327)³⁹

A maximização da felicidade e a otimização dos esforços com o propósito de levar a cabo seus interesses e toda sorte de cômputo e estratégias em torno da utilidade passam, pois, a governar o comportamento do indivíduo, mas também aquele do Estado em relação ao indivíduo. O fundamento do exercício de poder, pois, é posto de outra forma, não apenas porque o interesse passa a ser considerado, mas porque, dada a natureza do interesse e a lógica que recobre o *Homo æconomicus*, o governo desse sujeito não poderia mais seguir a mesma dinâmica, as mesmas regras e estratégias de que era passível o *Homo juridicus*, o sujeito de direito (FOUCAULT, 2004a).

Enquanto o sujeito de direito era objeto direto do exercício do poder, sobre o qual o governo seria explicitamente coercitivo,

[...] o *homo æconomicus*, tal qual aparece no século XVIII [...], funcionava como o que se poderia chamar de um elemento intangível em relação ao exercício de poder. O *homo æconomicus* é aquele que obedece seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, ele vai convergir em direção aos interesses dos outros. (FOUCAULT, 2004a, p. 274)⁴⁰

O *Homo æconomicus* é, por parte do governo, intangível: não se deve tocá-lo, ao contrário, a regra é deixá-lo fazer (*le laissez-faire*), pois espontaneamente, por obedecer seu próprio interesse, ele converge ao interesse dos outros. O autocontrole é posto, portanto, como peça-chave, mas não para que *se deixe* o sujeito *fazer*, e sim para que ele possa fazer o melhor

^a Embora a linguagem computacional opere um importante papel no governo liberal e, sobretudo, neoliberal, bem como nas ciências humanas, o “cálculo de utilidade” corresponde, *stricto sensu*, menos a um sujeito computacional (*i.e.*, *Homo mathematicus* ou *Homo computator*) do que a um sujeito econômico (*i.e.*, *Homo æconomicus*), cujos cálculos não têm um fim em si mesmo, mas são meios para outros fins, cuja faceta calculista não o definem, *per se*, sendo, em verdade, uma ferramenta para a realização de sua essência (*i.e.*, levar a cabo seu interesse).

cálculo de utilidade possível, para que ele possa seguir da melhor forma possível seu interesse “egoísta”.

Nessa perseguição egoísta, que resulta em uma harmonia da coletividade interessada, o ambiente torna-se uma variável, enquanto as instituições e as outras pessoas, obstáculos ou estímulo a sua ação, pois “para o calculador, a sociedade dos semelhantes se apresenta como o lugar de oportunidades e de riscos.” (LAVAL, 2007, p. 20)⁴¹ Isso dá-se porque esse sujeito econômico liberal instala-se em um território de um “duplo involuntário”. Por um lado, estão os acidentes (*i.e.*, aquilo que, no curso das coisas e do mundo, escapam ao controle do indivíduo, mas dos quais ele depende) e, por outro lado, o efeito geral ou social (*i.e.*, o ganho que seu ato individual produz na produção de outrem, em um nível populacional, nacional ou mesmo global). Em suma, esse duplo involuntário é constituído por elementos indefinidos e não totalizáveis pelo sujeito, mas dos quais ele depende ou dependem dele. De modo algum, para a perspectiva liberal, essa dimensão involuntária, isso que escapa e *deve escapar* à consciência do sujeito, desqualifica o interesse, sua persecução ou o cálculo feito nesse processo. A perspectiva liberal caracteriza-se justamente, como exploraremos mais adiante, por um grau de agnosia no território da economia, o que também abarca um limite no conhecimento do sujeito e de seu processo de subjetivação.

O sujeito, assim, não apenas *pode* produzir ante esse desconhecido e sem buscar o bem coletivo, como também *deve* fazê-lo desse modo, posto que, ao ocupar-se com os outros sem ter o conhecimento total, ele é incapaz de controlar o processo e os resultados. Nessa subjetivação liberal, “a liberdade de escolha e a possibilidade de calcular são antes de tudo um meio de racionalizar o controle do indivíduo, conduzindo-o a produzir o mais eficazmente possível os recursos que o satisfazem.” (LAVAL, 2007, p. 327)⁴² É através, portanto, dessa espécie de egoísmo e da liberdade econômica que o *Homo œconomicus* se constitui e pode ser conduzido ao bem-estar coletivo. Na relação entre si e com as instituições, “por um lado, o ser econômico, o *homo œconomicus*, é esse puro sujeito abstrato das escolhas, enquanto, por outro, é um simples objeto utilizável” (LAVAL, 2007, p. 15)⁴³. Nesse ínterim, a liberdade individual vai de mãos dadas com a sujeição econômica, mas com uma economia empobrecida em torno do mercado.

É em torno do mercado que se constitui também uma sociedade de sujeitos econômicos, os quais veem nela uma liberação em relação a uma tradição:

A sociedade de mercado é desejada na exata medida em que favorece certa emancipação relativamente às tradições, às crenças, aos deveres e às pertenças em favor de uma dependência subjetiva nova, atualmente generalizada, no que se refere

às lógicas abstratas do valor “econômico” ao qual tendem a se reduzir, atualmente, todos os elementos que constituem o “ambiente” humano. (LAVAL, 2007, p. 14-15)⁴⁴

A moral burguesa liberal que abriga o *Homo æconomicus*, em que pese ao seu afastamento em relação à moralidade cristã medievá e renascentista, não é apenas uma laicização ou uma negação dos valores cristãos. A análise de Max Weber (2016) é, nesse sentido, assaz elucidativa ao expor que se trata, sobretudo, de uma reorganização dos valores em função das novas linhas de forças advindas do modo de produção capitalista. Em vez de excluir-se o cristianismo de todo, há sua reorganização em torno de uma nova força de territorialização: o capital – ou, mais precisamente, a fórmula geral do capital (D-M-D’), na qual o capital é investido para gerar mais capital (MARX; ENGELS, 1962) –, em torno da qual tudo se pode “desterritorializar” (DELEUZE; GUATTARI, 1973; 1980).^{a,45} De todo modo, com a famigerada morte de Deus, o modo de produção capitalista não tarda em preencher essa lacuna ontológica e epistemológica: o capital, juntamente com uma espécie de racionalidade mercadológica, passa a coordenar boa parte das práticas humanas fundamentais e o *Homo æconomicus* substitui o lugar ético e normativo da figura do bom cristão e do asceta, enquanto seu monastério talvez seja o mercado ou, mais contemporaneamente, a bolsa de valores e sua salvação advenha do ato empreendedor. Por fim, a competição é a nova *caritas*. Contudo, não se trata (apenas) de uma nova religiosidade, mas de uma nova moralidade, laica, fundada em certa materialidade e, mormente, pautada em valores econômicos abstratos. A economia adquire, nesse ínterim, um sentido empobrecido e restrito ao cálculo de utilidade e de interesse, constituindo-se como novo etos uma espécie de pragmatismo mercadológico.

Nesse processo, o sujeito econômico liberal subsume o cidadão e outras figuras laicas e o arranjo social organiza-se progressivamente em torno do *Homo æconomicus*, o que leva a uma espécie de esvaziamento ou enfraquecimento do “social”, cujo ápice está, quiçá, em sua transformação em uma “fraude semântica”, como descreve Friedrich A. von Hayek (1988, p.

^a Sobre a lógica de transformação do dinheiro em capital, no capítulo 4, do primeiro livro d’*O capital* (MARX; ENGELS, 1962, p. 170), lê-se: “O valor se torna, assim, valor em processo, dinheiro em processo e, como tal, capital. Ele sai da circulação, entra novamente, conserva-se e multiplica-se nela, sai dela aumentado e recomeça novamente o mesmo ciclo. D-D’, dinheiro que gera dinheiro – *money which begets money* – é a descrição do capital na boca de seus primeiros intérpretes, os mercantilistas. Comprar para vender, ou, mais precisamente, comprar para vender mais caro, D-M-D’, parece ser apenas uma forma peculiar a apenas um tipo de capital, o capital comercial (*Kaufmannskapital*). Mas o capital industrial (*industrielle Kapital*) também é dinheiro que se transforma em mercadoria e, através da venda da mercadoria, volta transformar-se em mais dinheiro. Eventos que ocorrem entre a compra e a venda, fora da esfera da circulação, em nada alteram essa forma de movimento. Por fim, no capital a juros (*zinstragenden Kapital*), a circulação D-M-D’ aparece de forma abreviada, apresentando-se em resultado sem a mediação ou, dito em estilo lapidar, como D-D’, dinheiro igual a mais dinheiro, ou valor maior do que ele mesmo. Na verdade, portanto, D-M-D’ é a fórmula geral do capital tal como aparece imediatamente na esfera da circulação.”

118). Ora, ante a lógica de um sujeito que deve atentar-se mais e mais à busca da maximização de seu interesse privado, o social perde sua força coletiva, dissipa-se a potência de noções como classe, sociedade, coletividade, entre outras, as quais acabam reduzidas a uma semântica mercadológica e a um arranjo de indivíduos interessados. O valor ontológico e moral do grupo ao qual um sujeito pertenceria perde sua evidência ou obviedade, deixando de ser superior à própria existência do indivíduo (LAVAL, 2007). O interesse e utilidade não alteram a substancialidade da psiquê, nem dão forma à linguagem simbólico-matemática das ciências, mas introduzem no processo de psicologização e computabilização um crivo, uma chave de leitura moral – o porquê de um quê e de um como. Essa razão de ser, que é a própria razão de ser do *Homo œconomicus*, traduz-se na maximização da busca pelo interesse. Segundo a análise de Chr. Laval (2007), o interesse foi transformado em força gravitacional da moral no liberalismo.

Para o âmbito do governo dos sujeitos, isso se expressa como a produção da maior felicidade possível para o maior número de pessoas possível. Eis o cálculo governamental, tanto em nível populacional, quanto individual, tanto como governo de si, quanto como governo do outro. Sendo o indivíduo um sujeito passional, cabe ao Estado moderno garantir a maximização da felicidade, do bem-estar coletivo enquanto satisfação harmônica dos interesses individuais. Também está submetido a essa regra cada indivíduo na relação consigo mesmo: é preciso buscar a satisfação utilitária, guiar-se pela racionalidade do interesse. Nesse sentido o indivíduo deve maximizar sua utilidade na mesma medida em que o Estado deve maximizar a felicidade da população. Prazer e dor, recompensa e punição vão compor o cálculo utilitário das sociedades liberais, o interesse coletivo desfaz-se em função de uma coletividade de interesses e ao Estado cabe harmonizar tais conflitos e proliferar o bem-estar para garantir sua própria vitalidade. Porém, como pode um governo estatal saber se suas estratégias, políticas e instituições são adequadas? Qual será o fiel da balança das práticas governamentais do Estado moderno, desde um ponto de vista liberal?

Governamentalidade e liberalismos

Mão invisível, órgão econômico sem corpo ou limite do corpo político?

A resposta a tais perguntas encontra-se em uma das expressões mais famigeradas e repisadas do liberalismo clássico: a “mão invisível”, de Adam Smith (1993) – expressão essa

que, curiosamente, tem apenas uma única aparição n’*A riqueza das nações*.^a No livro 4, capítulo 2, o economista escocês escreve, falando do indivíduo (*i.e.*, sujeito de interesse): “ele busca apenas seu próprio ganho e é nesse, assim como em vários outros casos, levado por uma mão invisível a promover um fim o qual não era parte de suas intenções.” (SMITH, 1993, p. 292)⁴⁶ M. Foucault (2004a), ao analisar a expressão, chama atenção ao fato de que, *grosso modo*, o foco é majoritariamente dado ao substantivo “mão” e não ao adjetivo, “invisível”, de forma que o pensamento smithiano é instalado, dessarte, no território da metafísica ou de uma transcendência divina, em uma versão economicista e liberal do “Relojoeiro do universo”. Ao se deslocar, no entanto, a tônica para a “invisibilidade”, a expressão torna-se uma espécie de síntese da crítica que o pensamento liberal opera sobre o território econômico e político.

Vista como uma crítica à racionalidade governamental moderna ou à “governamentalidade”, a economia política estabelece os limites do conhecimento e de atuação do Homem no que diz respeito ao território político-econômico.^{b,47} Desse modo,

a economia política não constitui simplesmente uma refutação das doutrinas ou das práticas mercantilistas [...], a economia política de Adam Smith, o liberalismo econômico, constitui uma desqualificação desse projeto político geral e, mais e de radicalmente ainda, uma desqualificação de uma razão política que estaria indexada ao Estado e a sua soberania. (FOUCAULT, 2004a, p. 288)⁴⁸

Com isso o liberalismo encena sua própria versão da morte de Deus, decapitando a possibilidade de um soberano econômico e, conseqüentemente, de uma soberania política. Esse deicídio se faz, primeiramente, por meio de uma limitação posta ao conhecimento possível sobre os fenômenos da Economia. A mão não seria uma mão de Deus (*i.e.*, um órgão sem corpo, transcendente e codificador do real, a partir de outro plano de consistência), mas a

^a Livro cujo título completo é *Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações (An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations)*.

^b Ao termo “governamentalidade” (*gouvernementalité*), M. Foucault (2004b, p. 111-112) deu três sentidos fundamentais: “Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer essa forma bem específica, por vezes muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundamente, por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e depois de muito tempo, até a proeminência desse tipo de poder que se pode chamar de o “governo” sobre todos os outros – soberania e disciplina – e que levou, por um lado, ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que é preciso compreender o processo, ou antes o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.” Esse sentidos, embora não sejam sinônimos, posto que atuam muitas vezes em níveis teóricos distintos, articulam-se entre si de forma a compreender a complexidade do processo de governamentalização do Estado moderno.

corporificação, com sua invisibilidade, do limite de cognoscibilidade daquilo que, imanentemente, compõe o território da Economia.

O mercantilismo, sabidamente, propunha uma série de intervenções estatais de caráter protecionista, enquanto o liberalismo tinha como mote o *laissez-faire*, propondo a liberdade de mercado. Aquilo, porém, que essencialmente os diferencia é uma ruptura no plano de consistência veridiccional que se observa entre eles. O mercantilismo baseia-se na possibilidade de um saber totalizante da economia e, por conseguinte, de ação política sobre o mercado; já para o liberalismo é preciso não intervir na ação individual (*i.e.*, *laissez-faire*), não cabendo ao Estado intervir, não porque há uma mão metafísica que move as peças do tabuleiro econômico, mas, justamente, porque parte da lógica e da dinâmica dos fenômenos econômicos é desconhecida e incognoscível. Ao apontar um paralogismo da totalização política sobre a Economia, o liberalismo instaura uma agnosia basal para as práticas econômicas e políticas. O *laissez-faire* é menos uma questão de dever do que de poder: “A liberdade econômica impõe-se pelo simples fato da impotência do legislador.” (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 41)⁴⁹ Não podendo conhecer a totalidade do território econômico, o Estado é incapaz de agir adequadamente em suas intervenções. Ele precisa apenas deixar fazer ou garantir que essa dinâmica invisível, inscrita no coração do Homem, do sujeito econômico possa fazer-se. Retorna, assim, sobre a questão do governo a condição de intangibilidade do *Homo œconomicus*.

Esse corte no plano veridiccional, exclui também os fisiocratas. Ainda que na fisiocracia de François Quesnay (1759) já encontrássemos certa crítica à regulação do mercado que acicatasse a liberdade dos agentes econômicos, isso apoiava-se, ainda, sobre uma possibilidade de conhecimento preciso e total dos processos econômicos através do “Quadro econômico” (*Tableau économique*). A partir desse quadro, o soberano poderia agir de maneira adequada sobre o mercado e sobre os agentes econômicos, podendo, assim, deixá-los agir livremente e não regular o mercado. Seja no mercantilismo ou seja na fisiocracia, o postulado ou a exigência da transparência total do mundo econômico ao conhecimento do Homem é mantido, desdobrando-se disso uma soberania sobre a economia. No coração do liberalismo bate um agnosia da totalidade da Economia, o que, por sua vez, impossibilita seu governo e, consequentemente, o governo do *Homo œconomicus*.

A mão invisível, outra vez, não é a representação de uma força metafísica que coordenaria o mercado (*i.e.*, um órgão econômico sem corpo), mas de um limite do corpo político – trata-se de uma crítica à razão de Estado. Ora, justamente por esse limite, o pensamento liberal imputa aos saberes e ação governamental, majoritariamente, uma *Non-*

Agenda e não sua *Agenda* (DARDOT; LAVAL, 2010). Essa crítica liberal da economia política, por certo, assenta a governamentalidade do Estado, seguindo-se a lógica de D. Hume, Cl.-A. Helvétius e J. Bentham, sobre o cálculo de utilidade e os interesses individuais.

Em suma:

A racionalidade econômica se encontra não apenas cercada, mas fundada sobre a incognoscibilidade da totalidade do processo. O *homo æconomicus*, é a única ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico cujo caráter incontrolável não contesta, mas, ao contrário, funda a racionalidade do comportamento atomista do *homo æconomicus*. (FOUCAULT, 2004a, p. 285)⁵⁰

O liberalismo, ainda que de forma não definitiva, parece reverter o processo de desenvolvimento da razão de Estado e da governamentalidade moderna, o qual seguia na direção de um *Estado máximo*. Ante os limites impostos pela própria natureza do Homem, cabe ao liberalismo, então, propor um *Estado mínimo* e ao governante compete apenas não fazer nada ou, nas palavras de J. Bentham (2005, p. 232): “— *Be quiet!*”

Regimen e governamentalidade

A emergência da arte de governo moderna (*i.e.*, a governamentalidade), a qual o pensamento liberal atravessa com sua crítica econômica e política, remonta ao fim da idade média, onde aloca-se uma série de transformações territoriais, bélicas, econômicas, tecnológicas e populacionais. Seu surgimento outrossim está articula-se à prática de poder derivada da racionalidade cristã, qual seja: o “*regimen*” (SENELART, 2016). Entre o século IX e XIV, há um primeiro crescimento da população europeia, dada certa redução das ameaças externas aos reinos. Nesse ínterim, também há um relativo aumento da riqueza da burguesia, por meio do comércio, e o consequente enriquecimento do Rei, por meio dos impostos. O enfraquecimento da estrutura feudal, em fins da Idade Média, vincula-se a uma centralização da figura do rei e ao desenvolvimento do aparelho estatal. A constituição de um exército permanente do rei, não mais composto de nobres livres, também auxilia no desenvolvimento desse Estado. Simultaneamente, o Rei deixa de ser um com o Estado e, paulatinamente, subordina-se, ainda que relativamente, a esse (ELIAS, 1997). Nesse ínterim, há um processo de governamentalização do Estado, no qual as funções que outrora estavam distribuídas pelo corpo social (ARIEËS, 2009), doravante são concentradas no aparelho estatal, que passa não só a ser responsável pelo governo do território, mas também a garantir a segurança da população e de cada indivíduo. Ante esse novo cenário, emerge em torno do Estado um conjunto de

problemáticas, um território de saber e mesmo um campo de atuação e regulação. Forma-se, assim, tanto um saber do Estado (*i.e.*, a estatística), quanto uma nova racionalidade que deve dirigir esse Estado, uma nova “arte de governar”, a saber, a “razão de Estado” ou “*ratio status*” (FOUCAULT, 2004b).

Junto a um princípio natural (*principia naturæ*), uma dimensão jurídico-epistemológica capaz de pôr em acordo o reino dos seres humanos e de Deus, os séculos XVI e XVII vão elaborar essa nova arte de governar na qual são elaborados e definidos os meios e o fins do Estado. Ao lado da “governamentalidade da natureza”, está posta a “governamentalidade do Estado”. A discussão sobre essa racionalidade estatal, surge um tanto abruptamente no século XVI, mas logo pulula, disseminando-se por quase toda a Europa no início do século seguinte, sem implicar necessariamente em sua aceitação. Essa inovação no território político gerou consigo um escândalo, haja vista que essa nova arte de governar afronta a *principia naturæ*, na medida em que rompe com a continuidade entre Deus e o Rei, entre razão divina e razão política. Niccolò Machiavelli, pensador renascentista, é, comumente, posto como um nome emblemático nesse sentido, sobretudo pelo escândalo e pela rejeição que sua obra produziu.^a Contudo, *O príncipe (Il principe)*, de N. Machiavelli (1968), publicado em 1532, não constitui, segundo a análise de M. Foucault (2004b), o marco da ruptura em relação ao *regimen* medieval, uma vez que ainda mantém como loco de atuação do rei o território e aquilo que o povoa. Embora mencione “as pessoas”, o texto refere-se a elas como habitantes de um território, mantendo ainda a lógica da soberania jurídica medieval. A ruptura dá-se, então, quando os textos sobre o governo colocam como seu dever ocupar-se das “coisas”, nas quais o território torna-se subsumido, mas das quais a população emerge como uma variável particularizada – e que vai paulatinamente ganhando uma atenção singular e singularizante das práticas de poder. Se N. Machiavelli não inaugura algo, ele queda no centro do debate que é o ponto de inflexão dessa nova arte de governar: “não é ele que definiu a arte de governar, mas é através do que ele disse que se pode buscar o que é a arte de governar.” (FOUCAULT, 2004b, p. 248)⁵¹

De todo modo, o que parece inaugurar-se aí é um novo modo de pensar a relação entre governo e Estado, de modo que se tornou praticamente impossível conceber o exercício do

^a Na aula de 1º de fevereiro e 8 de março de 1978 de seu curso no Collège de France, M. Foucault (2004b) traz alguns textos reativos aos escritos de N. Machiavelli, como *Antimaquiavel* ou *Ensaio de crítica sobre o Príncipe de Maquiavel* (*Anti-Machiavel ou Essai de critique sur le Prince de Machiavel*), de Frederico II da Prússia, em 1741, *Maquiavelismo degolado pela Sabedoria cristã da Espanha e da Áustria* (*Machiavellismus iugulatus à Christiana Sapientia Hispanica & Austriaca*), do padre Claude Clément, publicado em 1637, e *A Verdadeira Religião em seu tempo contra todos os erros contrários dos ateus, dos libertinos, dos matemáticos ou outros...* (*La Vraie Religion en son jour contre tout les erreurs contraires des athées, des libertins, des mathématiciens ou autres...*), de Raymond de Saint-Martin, publicado em 1667.

governo sem que se tome essa nova problemática. Não mais ligado a Deus, o rei já não atende a um *regimen* e torna-se um governante, obrigado pela lógica do contrato e pelos próprios seres humanos a agir adequadamente (SENELLART, 2016). As virtudes dão lugar a um novo regime comportamental ou de atuação do governante:

Passa-se de uma arte de governar cujos princípios eram emprestados das virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou das habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado para se rodear dos melhores conselheiros) a uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específicos no Estado. A “razão de Estado” não é o imperativo em nome do qual pode-se ou deve-se descartar (*bousculer*) todas as outras regras; é a nova matriz de racionalidade segundo a qual o príncipe deve exercer sua soberania, governando os homens. Está-se longe da virtude do soberano de justiça, longe também dessa virtude, que é a do herói de Maquiavel. (FOUCAULT, 2004b, p. 374)⁵²

É justamente em torno dessa nova lógica, dessa nova condição, que se dá a veridicção da prática estatal. A governamentalização do Estado não é apenas a incumbência do governo pelo aparato estatal; ela compreende um feixe de questões posto à política. A razão de Estado tem, pois, de ocupar-se com essa nova problemática que inclui, entre outros aspectos, o crescimento populacional e a centralização do poder na figura do rei. Nesse contexto, a própria concepção de Estado altera-se e não se trata mais da soberania de um território e de suas riquezas, mas da administração de uma população, do território e do próprio Estado. O advento da estatística advém da necessidade de produzir-se um saber sobre aquilo que compunha o Estado, possibilitando-o governar(-se), uma vez que o saber divino já não era mais suficiente.^a

O objetivo principal que essa nova racionalidade coloca ao governo estatal é justamente aumentar o Estado, fazê-lo crescer em todas as suas dimensões fundamentais, em outras palavras, todo o rol de saberes que atravessam a razão de Estado buscam regular o poder do rei e suas estratégias de atuação, regular o poder da nobreza e de outras esferas da população, administrar o funcionamento do comércio e a produção agrícola, bem como gerenciar a circulação e os limites do território e a relação com os outros Estados a fim de alcançar uma espécie de “Estado máximo”.

Conforme analisa M. Foucault (2004b), em seu curso *Segurança, território, população* (*Sécurité, territoire, population*), a governamentalidade desde o século XVII apoia-se em três aparatos principais: (1) estratégias econômicas (*e.g.*, o mercantilismo e a fisiocracia), para o desenvolvimento de dispositivos de organização da produção e dos circuitos comerciais; (2)

^a Sobre a passagem de uma política ligada ao poder religioso (*regimen*) para uma política ao centrada no Estado (governamentalidade) cf. SENELLART, 2016.

uma “balança europeia”, por meio de um aparelho diplomático-militar (*i.e.*, um exército permanente), para garantir o equilíbrio e a concorrência entre os Estados europeus, evitando-se a absorção imperial; (3) uma “polícia” (*i.e.*, toda a sorte de mecanismos de políticas públicas), para regulamentação, proteção e uma produção interna.^a

A polícia, nesse sentido, deve ocupar-se de quatro coisas: (1) do número de pessoas, integrando-as a uma “utilidade estatística”; (2) das necessidades da vida (*i.e.*, os objetos de primeira necessidade); (3) da saúde (*i.e.*, da ação sobre epidemias à largura das ruas e a distribuição das construções no espaço urbano); 4 da circulação, tanto de mercadorias quanto de seres humanos. Vale notar que ela se torna um aspecto tão fulcral à razão de Estado que, na Alemanha dos séculos XVII e XVIII, se constitui como um saber específico: a “ciência da polícia” (*Polizeiwissenschaft*). Essa ciência ocupa-se, essencialmente, da coexistência e comunicação dos indivíduos no interior da população, servindo de base para o “Estado de polícia” (*Polizeistaat*), no qual a polícia tornar-se a própria ação de governo, ela converte-se em arte de governar. Na França de então ela dá forma ao “Departamento de Polícia” (*Bureau de Police*), instituição cuja função abarca educar crianças e jovens, bem como dar-lhes uma profissão. Nesse processo, cria-se um registro desses sujeitos e, àqueles que recusam registrar-se, queda a imagem de desonra, de resto, de bandidos (*truands*). O aparelho policial, distintamente de sua função nos séculos XX e XXI, surge como um complexo arranjo de estratégias e aparatos para manutenção da segurança interna do Estado e do desenvolvimento de suas forças (*i.e.*, território, população, produção etc.), garantindo, dessa forma, seu crescimento e sua maximização. Tendo sua racionalidade própria, a polícia alocava-se à parte ou acima do aparato jurídico, fazendo-o funcionar em prol do Estado policial (FOUCAULT, 2004a).

Em contraponto à polícia, cujo objetivo é garantir a segurança interna e o crescimento do Estado, estão os outros dois aparatos da governamentalidade (*i.e.*, o exército permanente e a balança europeia). Enquanto o exército visa garantir a segurança externa, a balança tem por função evitar o crescimento demasiado do Estado em relação aos demais países do território

^a A lógica da “balança europeia”, de evitar qualquer “Império universal”, o qual fora um componente forte do *regimen* cristão medievo, trespassou a própria razão de Estado seiscentista (*e.g.*, tratado da Vestefália, em 1648, e Guerra dos Sete Anos, entre 1756-1763), chegando à Europa contemporânea, que, malgrado os intentos napoleônicos e nazistas, manteve por todo esse tempo um considerável equilíbrio político, econômico e territorial entre os Estados europeus, do que a União Europeia é apenas a faceta mais evidente. Não obstante, se a razão de Estado representa o “apagamento do tema imperial” (FOUCAULT, 2004b, p. 374), a extensão desse efeito é, marcadamente, restrito à Europa, mormente em sua parte “ocidental”, posto que, ademais da absorção direta e indireta dos países do leste europeu pela União Soviética, o imperialismo continuou a desdobrar-se para além desse núcleo geopolítico eurocêntrico, na forma nefasta do colonialismo e neocolonialismo, nas Américas, em parte da Ásia e por toda a África. Sobre o lugar fundante que o racismo e o colonialismo ocupam na formação da racionalidade ocidental moderna cf. MBEMBE, 2015.

europeu. Segurança interna e crescimento do Estado, de um lado, e segurança e equilíbrio externo, entre os Estados, por outro; desse modo, esses três aparatos (*viz.* polícia, exército e balança europeia) põem em funcionamento a razão de Estado dos séculos XVII e XVIII.

Ao longo desses dois séculos, os Estados europeus seguem em um crescendo, junto com a burguesia em ascensão, com o desenvolvimento tecnológico e com uma explosão demográfica ligada a uma abundância de riqueza e ao aumento da produção agrícola ao longo do século XVIII. Nesse ínterim também, não só a atuação do Estado se intensifica, bem como a questão da razão de Estado torna-se ainda mais pulsante. A governamentalidade instala-se como nova racionalidade e parte do processo de governamentalização do Estado. No entanto, com o nascimento do Homem e a emergência de um novo plano de veridicção vinculada a esse duplo empírico-transcendental, a governamentalidade sofre uma significativa transformação, iniciada pelo liberalismo, mas de cujo desenvolvimento as sociedades contemporâneas ainda são testemunhas sob a forma do neoliberalismo.

Liberalismo clássico e Estado moderno

Frente a esse Estado (de polícia) e sua racionalidade, o objetivo fundamental do governo era a maximização do Estado, ainda que dentro de um equilíbrio entre os demais países europeus. De todo modo, essa razão de Estado punha a economia sob a tutela ou o governo da polícia e, portanto, do aparato estatal, partindo do pressuposto de que o Estado era capaz de uma soberania não só política e social, mas também econômica. É na medida em que o liberalismo e essa nova economia política setecentista introduzem e disseminam um novo sujeito (*i.e.*, o *Homo œconomicus*) como modelar ou, pelo menos como um sujeito específico à economia e irredutível ao sujeito de direito, ao mesmo tempo que limitam o saber e, consequentemente, a possibilidade de soberania do Estado sobre o mercado, que a questão do governo é recolocada. É nesse contexto, sob efeito dessa ruptura veridiccional, que o liberalismo desloca a questão do governo, reorganizando a razão de Estado, como um princípio de limitação externa (*i.e.*, o direito e a balança europeia), para pensar princípios de regulação interna. Se antes o Estado deveria regular-se externamente, para não crescer demais e, através da polícia, agir internamente para desenvolver suas forças, agora o liberalismo cola a questão “como não governar demais?”, a fim de que o Estado passe a regular-se internamente. Essa autolimitação, outrossim, tem por finalidade assegurar um crescimento, porém não se trata do crescimento do Estado *per se* (*i.e.*, um crescimento do aparato burocrático ou um crescimento político). O crescimento em questão agora é, fulcralmente, econômico – em outras palavras,

trata-se de garantir que a Economia funcione em sua natureza, para que os sujeitos possam atuar economicamente e, desse modo, empreender a realização de seus interesses, assegurando primariamente não o bem-estar do Estado, mas dos próprios indivíduos e da sociedade.

Em suma, tem-se o deslocamento da limitação externa do Estado, para a limitação interna. Igualmente, tem-se o deslocamento do crescimento estatal para o crescimento econômico e, por conseguinte, um aumento da prosperidade dos indivíduos e da sociedade civil. Para governar um sujeito que é intangível, posto que o Estado não deve agir sobre ele, é preciso criar as condições para que ele possa atuar como sujeito econômico. Sem agir sobre a economia, dada sua agnosia, o aparato estatal, deve abrir espaço para deixar o mercado fazer-se, para deixá-lo ir e passar. Contudo, na governamentalidade liberal, a relação entre o governo estatal e o mercado é de exterioridade. Embora precise atuar em função da economia, para garantir que o mercado opere livremente, a prática estatal não é propriamente econômica, sua governamentalização não está economicizada. Conquanto tenha uma territorialidade própria, essa governamentalidade tem no mercado seu ponto de verificação (*i.e.*, um bom ou mal governo é medido pelos efeitos que suas práticas e estratégias têm sobre o mercado). O mercado, desse modo, indica a pertinência ou impertinência de uma prática estatal, a validade ou a invalidade de uma estratégia de governo, quão benfazeja ou malfazeja se mostra uma política pública.

Essa nova arte de governar exige que o Estado aja política e juridicamente, porém não economicamente, mantendo uma exterioridade com o mercado, mas garantindo o bom funcionamento desse, para que os sujeitos governem-se eles mesmos o máximo possível. Por certo, o fato de que o Estado governe em função de um *laissez-faire* não requer que ele se abstenha de toda e qualquer ação, ao contrário, isso demanda uma complexa arte de governar, na qual há a *mise en œuvre* de uma trama de medidas e instituições reguladoras (*e.g.*, regulamentação da educação, policiamento das famílias e medicina social). Essa nova arte de governar não dispensa o aparato jurídico, nem o policial, porém os reorganiza em função da lógica liberal de não tocar a dinâmica natural da Economia, seja em relação ao sujeito, seja em relação ao mercado. O Estado de bem-estar social ou Estado-providência (*welfare state*) é, talvez, aquele no qual a atuação estatal, dentro da nova problemática governamental, fica mais evidente, mas, com efeito, não é o único onde essa atuação existe e é exigida. O que importa aqui é notar que da família ao Estado, passando pela escola e pelas relações amiais, as instituições são instadas à regulação do interesse – coordenando-o e modulando-o segundo normas variadas. Essas normas, todavia, sempre têm em vista o interesse e a axiomática da

utilidade, mensuradas pela economia ou, mais precisamente, por uma capitalização das relações humanas (LAVAL, 2007).

Em suma, a governamentalidade liberal desenvolve-se em torno de uma limitação da ação estatal (*i.e.*, o governo não deve agir sobre a economia e seus sujeitos, porquanto é incapaz de um saber soberano sobre esses). Ao redor desse tema da limitação, desenvolve-se não só o pensamento liberal do século XVIII, mas também o pensamento político econômico norte-americano e europeu dos séculos subsequentes, seja no caso do ordoliberalismo (alemão) e do anarcoliberalismo (estadunidense), que retomarão e repisarão essa impossibilidade de um soberano econômico, seja na economia dirigida do socialismo de Estado ou no Estado de bem-estar social, que buscarão superar essa espécie de “maldição” da economia política, ainda que, nesse último caso, para revitalizar o efeito de capitalização liberal (FOUCAULT, 2004a).

Social-democracia e Estado de bem-estar social

Entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, uma série de crises econômicas marcaram os países Ocidentais, sobretudo na Europa e América do Norte, o que, conseqüentemente, gerou uma desconfiança sobre a governamentalidade liberal. Uma das respostas a essa situação foi não tanto o surgimento, mas o crescimento e desenvolvimento da chama “social-democracia” e do Estado de bem-estar social.^a Trata-se aqui não apenas outra resposta, mas de uma mudança no modo de pensar a atuação do Estado e o território de ação da governamentalidade. John Maynard Keynes, economista britânico, e Karl Gunnar Myrdal, economista sueco, são nomes cuja apropriação da obra são de suma importância nesse processo, embora a produção intelectual seja, entretanto, bastante profícua, ampla e diversa. De modo similar, tem-se o *New Deal* (novo acordo), que durou entre 1933-1937, nos EUA, e o Plano de Beveridge (*Beveridge Report*), publicado em 1942, no Reino Unido, como exemplos dessa transformação veridiccional.^b

Se é verdade que tal corrente busca uma “terceira via”, entre o liberalismo clássico e o socialismo de Estado, ela não se trata de um justo meio entre esses. Por um lado, observa-se uma crítica de um apanágio ao conservadorismo que se poderia converter em fascismo e, por

^a A noção de social-democracia, embora historicamente complexa, aqui, para evitarmos uma laxidão do termo, designa um pouco estritamente a doutrina política, e as práticas em torno dela, que, para promover a justiça social, propõe a intervenção estatal e a regulação econômica. Sem intentar uma ruptura com o modo de produção capitalista, a social-democracia vale-se de um Estado de bem-estar social para fazer operar uma política econômica e uma economia política reformista, a fim de produzir uma equidade pela redistribuição de renda.

^b O Plano de Beveridge, oficialmente intitulado “Seguridade Social e Serviços Afins” (*Social Insurance and Allied Services*), foi um relatório redigido por pelo economista William Beveridge.

outro, uma rejeição das formas tidas como radicais do socialismo (*e.g.*, o leninismo, o bolchevismo ou o comunismo). Entre a reação e a revolução, as propostas keynesiana e myrdraliana são uma renovação do liberalismo, sendo mesmo chamadas de “novo liberalismo” ou “liberalismo social” (DOSTALER, 2005). Essa nova perspectiva não envolve apenas os temas estritamente econômicos do liberalismo, mas recoloca a questão da governamentalidade:

Precisamos diferenciar entre o que Bentham, em sua esquecida, mas útil nomenclatura, para denominar *Agenda* e *Non-Agenda*, e fazê-lo sem o pressuposto prévio de Bentham de que a interferência é, ao mesmo tempo, “geralmente desnecessárias” e “geralmente perniciosas”. Talvez a tarefa principal dos economistas nesse momento seja distinguir novamente a *Agenda* do governo da *Non-Agenda*; e a tarefa acompanhante dos políticos seja conceber formas de governo no interior de uma democracia que devem ser capazes de cumprir a *Agenda*. (KEYNES, 2013, p. 288, grifos do autor)⁵³

Enquanto o liberalismo clássico e a economia política dos séculos XVIII e XIX, *grosso modo*, se haviam concentrado na *Non-Agenda* estatal, a questão que se coloca agora é a da *Agenda* estatal: “sobre qual fundamento repensar a intervenção governamental?” (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 142)⁵⁴. Para John Maynard Keynes (2013, p. 291, grifos do autor), nesse sentido:

A *Agenda* mais importante do Estado está relacionada não àquelas atividades que os indivíduos privados já preencheram, mas àquelas funções que ficam fora da esfera dos indivíduos, àquelas decisões que não são tomadas por *ninguém* se o Estado não as tomar. Aquilo que é importante para o governo não é fazer coisas que os indivíduos já estão fazendo e fazê-las um pouco melhor ou um pouco pior, mas fazer aquelas coisas que até o momento nunca foram feitas.⁵⁵

Essa governamentalidade social-democrata, por assim dizer, não deve governar demasiadamente, mas apenas o suficiente, para evitar que o livre mercado destrua a sociedade civil, controlando as forças econômicas, para evitar certa desordem social e política. A liberdade comercial e a propriedade privada são colocadas como ferramentas para a constituição de uma democracia sociopolítica e não como fins últimos da própria sociedade, como preconizava a lógica liberal clássica. Essa nova doutrina econômica e governamental mantinha uma aproximação dessas duas facetas da coletividade humana, entretanto, buscando produzir um crescimento econômico simultaneamente a um controle do individualismo, fortalecendo assim a dimensão coletiva da sociedade. Assim, a oposição não está entre liberdade individual e interesse social, mas entre a liberdade social e a liberdade não-social (*unsocial freedom*), como marca Leonard T. Hobhouse (1994). É a liberdade social, como verdadeira liberdade, que o governo estatal deve garantir.

Como o Estado vai garantir essa verdadeira liberdade? De que modo, então, deve o governo realizar a justiça social e promover a liberdade e igualdade? Primeiramente, através de políticas sociais e de certa planificação econômica. Através da planificação o Estado estabelece fins econômicos precisos e definidos, franqueando igualmente a possibilidade de introduzir, em um momento julgado oportuno, retificações, suspensões e adições de medidas, para reajustar as regras da dinâmica econômica, com o propósito de caucionar o alcance desses fins pré-estabelecidos. Com isso, o Estado adquire o papel de decisor econômico e ocupa o lugar de sujeito universal de saber econômico, algo que o liberalismo clássico havia suspenso.

A função de uma política social, por sua vez, é contrapor os efeitos negativos da economia capitalística, é fazer com que o estado exerça um contrapeso a “processos econômicos selvagens, os quais, admite-se, que, em si mesmos, vão induzir efeitos de desigualdade e, de um modo geral, efeitos destrutivos sobre a sociedade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 147)⁵⁶ Em um Estado de bem-estar social, quanto mais uma economia cresce e se fortalece, mais a política social, na forma de recompensa ou compensação, deve ser ativa, intensa e generosa. O Estado deve tanto criar mecanismos que favoreçam o mercado, quanto mecanismos que o restrinjam, deve tanto estimular o sujeito de interesse, quanto produzir uma equidade entre os indivíduos. Dupla atuação do Estado: concorrência e compensação, mercado e justiça social etc.

De que modo, por intermédio dessa política social, o Estado traz essa compensação? Através do *consumo*. Mais precisamente, por meio de uma redistribuição do acesso ao consumo. A liberdade e a restrição, embora possa parecer paradoxal, essas forças antagônicas provêm a consistência política, a harmonia social e o crescimento econômico, na medida em que, ao restringir os mais “fortes” e proteger os mais “fracos”, aumentam inclusive a dinâmica da concorrência em seus efeitos *positivos* (*i.e.*, concomitantemente produtivos em termos econômicos e sociais). Isso posto que o individualismo pseudodarwinista que rodeava as leituras do liberalismo clássico não produzia o efeito desejado, qual seja: a realização individual. Essa realização individual, na social-democracia, dá-se por meio dessa equidade de poder de consumo ou de acesso a bens (*e.g.*, materiais, culturais ou simbólicos; tecnológicos, educacionais, de lazer ou de saúde) que o Estado de bem-estar social ativamente promove. A realização do indivíduo somente é plena em uma democracia, mas uma democracia aburguesada, na medida em que o consumo é o ponto de verificação da prática governamental e a área de contato e mensuração da coesão social.

Não obstante o Estado de bem-estar social e a social-democracia sejam uma reação aos efeitos negativos imputados ao Estado mínimo e ao liberalismo clássico, ambas as propostas governamentais funcionam sobre um mesmo solo “biopolítico” e “capitalístico”. A

governamentalidade social-democrata não rearranja a propriedade e a distribuição dos meios de produção, tampouco rompe com a veridicção sobre a qual o liberalismo tomou forma, de modo que ela prolonga o processo de capitalização do ser humano. Em suma, eis aqui o mesmo plano veridiccional, o mesmo modo de reprodução da vida, porém variações no modo de entender, de colocar e de responder às questões de governo. O utilitarismo setecentista não é rechaçado de todo, mas articulado com uma justiça social, por meio de uma *Agenda* estatal (DARDOT; LAVAL, 2010).

Neoliberalismo e Estado de direito – a desigualdade nasce para todos

Como coloca Chr. Laval (2018, p. 48, grifo do autor): “A grande questão do liberalismo no século XIX e do neoliberalismo no século XX não é tanto saber se o governo e a legislação devem intervir, mas *de quais intervenções* deve ser feita a ação política para obter certos efeitos desejados.”⁵⁷ Nem a estratégia liberal clássica, nem aquela social-democrata parecem ser suficientes para assegurar o bem-estar da população. Como garanti-lo, então, sem que isso signifique que o Estado não aja ou, então, que aja sobre a economia? Como fazê-lo sem que a política social se torne uma política sobre a economia?

A governamentalidade liberal clássica não é uma proposta libertária de ausência ou de abolicionismo estatal, como propõe o anarquismo, por exemplo. O liberalismo precisou, desde muito cedo, desenvolver limites à soberania da razão de Estado, até então ilimitada. Esses limites colocados ao exercício de governo estatal eram limites interiores ao próprio Estado, embora mediados pelo princípio de utilidade e medidos pelos efeitos produzidos sobre o mercado. Isso significa que, fundada em princípios jurídico-políticos próprios, a governamentalidade não poderia agir sobre o território econômico, mantendo-se, pois, uma exterioridade entre a economia e a governamentalidade. A função do Estado, de modo geral, era a de vigiar a economia, para garantir o livre mercado (*i.e.*, princípio do *laissez-faire*). O neoliberalismo, frente ao intervencionismo estatal do começo do século XX, busca reanimar o pensamento liberal clássico, porém recolocando a questão da governamentalidade e invertendo a relação entre Estado e mercado. Para tanto, o neoliberalismo procura escapar tanto à excessiva *Non-Agenda* estatal liberal setecentista, quanto à excessiva *Agenda* da social-democracia oitocentista. Concomitantemente, o Estado deixa de vigiar o mercado, para ser vigiado por ele e, mais além, a ser modulado por ele, acarretando, assim, o rompimento definitivo da exterioridade entre Estado e economia: “O mercado como objetivo e princípio e forma do estado, tal seria a grande novidade do ‘liberalismo atual’.” (LAVAL, 2018, p. 49-50)⁵⁸

Essa mudança na arte de governar vai de mãos dadas com um rearranjo do modelo social. A proposta de sociedade neoliberal, cujos fios fundamentais da trama têm a empresa como modelo, reproduz em seu interior a lógica de mercado, sem aquela exterioridade presente no liberalismo clássico, porém de modo que o governo estatal não opere nem pela homogeneização mercantil, nem pela equidade de consumo, mas pela diversificação dessas empresas. Dessarte, o mercado torna-se a fonte do bem-estar social e, conseqüentemente, a nova soberania do Estado funda-se sobre o mercado, o que, por sua vez, exige uma revalorização do aparato jurídico, visível no Estado de direito e no Império da lei (*Rule of law*). Nesse novo regime, os sujeitos são deixados à própria empresa e são colocados em um território de liberdade de ação e diversificação econômica, aumentando-se, com isso, a superfície de atrito entre os sujeitos. Quanto maior o número de conflitos, maior, mais variado e mais presente deve ser o aparato jurídico-legal. Segundo a lógica do Estado de direito ou do Império da lei, ao contrário de uma planificação, a ação governamental não deve propor um fim específico, mas medidas de caráter genérico. O que o governo deve fixar são as regras jurídicas e políticas nas quais o processo econômico se dará, de modo que as leis não sejam modificáveis, ao menos com facilidade, durante o desenrolar do jogo da concorrência.

A fixidez jurídica somada à falta de finalidade econômica das regras, dessarte, garante aos agentes econômicos segurança e liberdade de decisão em suas empresas. O neoliberalismo, com isso, também exclui um sujeito universal de saber econômico, concebendo o Estado, outra vez, como uma instituição cega aos processos econômicos, voltando a marcá-lo com um grau de agnosia dos processos econômicos. “O *Rule of law* e o Estado de direito formalizam a ação do governo como um prestador de regras para um jogo econômico, cujos únicos parceiros e cujos únicos agentes reais devem ser os indivíduos ou, digamos [...], as empresas.” (FOUCAULT, 2004a, p. 178)⁵⁹ Em suma, o regime governamental, diferentemente do pressuposto do século XVIII de que seria o resultado de uma ordem espontânea, é efeito, para o neoliberalismo, de uma ordem legal que supõe a intervenção jurídica estatal. Através das leis, o governo estatal deve ocupar-se do estabelecimento das regras do jogo econômico, mas não de um controle econômico – *i.e.*, o Estado exerce seu governo por meio da instituição das regras econômicas, mas jamais por meio de uma ação sobre os sujeitos econômicos, sobre o modo com eles atuam no interior dessas regras ou sobre os efeitos da dinâmica econômica (DARDOT; LAVAL, 2010).

Do ponto de vista neoliberal, para que uma política social se integre verdadeiramente a uma política econômica (*i.e.*, sem que aquela tenha um efeito destrutivo sobre essa), ela não pode atuar como contraponto dos processos econômicos, no intuito de compensar seus efeitos

tidos como negativos. Nesse sentido, a governamentalidade neoliberal estabelece a “política de sociedade” (*Gesellschaftspolitik*), a qual distinguia-se da “política social” (*Sozialpolitik*) e do Estado-providência ou Estado de bem-estar social. Conquanto a *Gesellschaftspolitik* seja mais leve do que o pesado aparato assistencialista, ela é, amiúde, numerosa, o que coloca em dúvida seu caráter de intervenção *em favor da* economia e não *sobre a* economia. De todo modo, essa forma de política neoliberal não exige que as intervenções sejam menos densas, frequentes, ativas ou contínuas; o que se altera é, por um lado, sua função e, por outro, seu loco. A função da intervenção torna-se dupla: (1) produzir o mercado; (2) garantir a coesão social. Com isso, o papel do Estado não é mais o de vigilante e garantidor do funcionamento do mercado, mas o de criador e de mantenedor das condições da dinâmica concorrencial. Simultaneamente, há uma inversão, passando o mercado a ter a função de “vigilante” do Estado. Com essa última inversão, paulatinamente, a administração estatal passa a uma gestão governamental (*i.e.*, a empresa torna-se modelo não só do indivíduo neoliberal, mas de toda forma de governo, incluindo a estatal). Quanto ao loco das políticas de sociedade, há uma inversão da superfície de atuação do Estado, passando-se de uma ação sobre a economia, em prol do social, para uma ação sobre o social, em prol da economia (DARDOT; LAVAL, 2010; FOUCAULT, 2004a).

Não é colocada como tarefa estatal, no governo neoliberal, corrigir os efeitos ditos destrutivos do mercado sobre a sociedade, tampouco contrabalanceá-los. O Estado é, pois, encarregado de construir uma sociedade em torno desses efeitos, de engendrar e de dar consistência a uma sociedade a partir da lógica econômica de mercado. A intervenção estatal, dessarte, age sobre a sociedade a fim de garantir as condições necessárias aos mecanismos concorrenciais: “não é um governo econômico, é um governo de sociedade” (FOUCAULT, 2004a, p. 151)⁶⁰ – ou, mais precisamente, um governo de sociedade “economicizado”.

Vale frisarmos que o ordoliberalismo, corrente alemã do neoliberalismo, localiza nessa economicização do território social, através de uma generalização da empresa, a emergência de uma tensão inerente entre o livre mercado e a coesão social, na qual, em algum nível, um acaba por anular ou mesmo destruir o outro. Embora constituinte fundamental do território econômico ordoliberal, a concorrência, no âmbito moral, produz efeitos dissolventes mais do que unificantes à sociedade. Segundo M. Foucault (2004a), o economista alemão Alexander Rüstow vê na “política vital” (*Vitalpolitik*) um meio de lidar com esse conflito. Essa política é, simultaneamente, uma política que visa compensar a dimensão fria, impassível, calculadora, racional e mecânica do jogo concorrencial, na dinâmica propriamente econômica, e uma política de economicização de todo o território social. Trata-se, assim, de prolongar a empresa como modelo governamental e subjetivo por todo o corpo social e agir para satisfazer as novas

necessidades que emergem do arranjo social, sem contudo atuar diretamente sobre a economia, mas agindo sobre a sociedade. A política vital deve, portanto, tomar como encargo os processos sociais para dar lugar, no interior desses processos, ao jogo de concorrência (FOUCAULT, 2004a).

Essa problemática, presente no ordoliberalismo alemão, contudo, está ausente no anarcoliberalismo, vertente estadunidense do neoliberalismo, para o qual essa generalização da empresa não só seria desejável, como também não tem, *per se*, efeitos indesejados.^a Essa generalização ilimitada do modelo empresarial, da forma econômica do mercado e do jogo de concorrência tem dois efeitos veridiccionais: (1) a conversão em um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais; (2) a conversão em um princípio crítico de intervenção governamental. De modo geral, o mercado deixa de ser apenas loco de verificação e torna-se elemento de veridicção do governo. Não obstante o ordoliberalismo pareça ainda próximo ao modelo social-democrata, devido à necessidade de uma política vital, ele já rompe o limite entre o território social e o econômico, limite esse que, com efeito, é atravessado de forma derradeira e irrestrita pelo anarcoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2010; FOUCAULT, 2004a).

A política de sociedade, assim, deve evitar a centralização, favorecer as empresas médias, multiplicar o acesso à propriedade, substituir as coberturas sociais de riscos pelos seguros individuais e regerar todos os problemas múltiplos de ambiente. Ademais, ela deve exercer um governo sobre o ambiente e não diretamente sobre o sujeito, uma vez que esse sujeito é, ele próprio, um elemento econômico ativo (*i.e.*, não se trata de mais de um objeto da economia, marcado pela passividade, mas um sujeito ativamente econômico, sob a forma de empresa). A política de sociedade, em suma, age sobre o ambiente para propiciar a multiplicação do modelo empresarial ao longo do tecido social, produzindo não uma sociedade de indivíduos, mas uma sociedade de empresas (FOUCAULT, 2004a).

O objeto de ação desse governo é, mais precisamente, o que em um texto de 1959, Alfred Müller-Armack (1976), também economista alemão, nomeia “ambiente social” (*soziale*

^a De forma bastante sintética, M. Foucault (2004a) coloca três diferenças fundamentais entre o neoliberalismo alemão (*i.e.*, ordoliberalismo) e o estadunidense (*i.e.*, anarcoliberalismo). Primeiramente, diferentemente do modelo alemão em que o Estado se limita pelo liberalismo, no modelo estadunidense é a exigência de um liberalismo que funda o Estado. Segundamente, a questão do liberalismo é reencontrada em todas as discussões e escolhas políticas dos Estados Unidos, enquanto, na Europa a questão fundamental foi, grosso modo, a unidade nacional ou sua independência. Por fim, há no Estado Unidos, a partir do século XX, a emergência da ameaça não liberal, cuja “dupla ancoragem” – de um lado, a hostilidade da direita ou do conservadorismo a qualquer coisa que possa soar “socialista”, de outro, a crítica e a luta cotidiana da esquerda para evitar o desenvolvimento de um Estado imperialista e militar – faz com que o anarcoliberalismo não seja tomado como uma alternativa, mas como uma retomada do liberalismo em nível local e uma reivindicação global e multiforme apoiada tanto pela direita quanto pela esquerda.

Umwelt). A problemática da governamentalidade neoliberal abarca a modulação do “arranjo” (*Gestaltung*) desse ambiente social: “No arranjo do ambiente humano, no arranjo da relação entre a cidade e o campo, entre a comunidade de residência e a *city*, no arranjo das vias de transporte e as calçadas, no arranjo da relação do ser humano com a natureza está a nossa frente uma grande tarefa.” (MÜLLER-ARMACK, 1976, p. 265)⁶¹ O que quer dizer esse arranjo do ambiente em um governo neoliberal? O economista alemão responde: “Não o bom fornecimento material, mas antes o arranjo sensível e adequado à vida do ambiente social e natural, que ainda não recebeu seu novo estilo, deve estar aí em primeiro plano.” (MÜLLER-ARMACK, 1976, p. 265)⁶² Esse governo do ambiente abarca o espaço ocupado e produzido pelo ser humano, comportando, sobretudo, uma sensibilidade às necessidades humanas globais, ou seja, fornecendo não apenas os recursos materiais, mas atentando também a outras dimensões humanas (*e.g.*, a satisfação), as quais, como exploraremos mais adiantes, foram também capitalizadas.

De todo modo, fica evidente que não se trata de um retorno ao governo do *laissez-faire*, tampouco a um modelo mercantil de sociedade, mas um retorno a uma sociedade baseada no ethos empresarial, segundo o qual o governo deve agir para que o ambiente oferte condições favoráveis à proliferação da empresa como modelo de subjetividade (*i.e.*, o ambiente favorável à concorrência). A política de sociedade, portanto, não atua sobre a desigualdade de poder de consumo e de acesso aos bens, mas fornecendo um mínimo vital para aqueles que, em definitivo, não podem assegurar sua existência, possibilitando que todo sujeito participe do jogo da concorrência. No neoliberalismo, o consumo aparece na problemática do governo tão-somente na questão do subconsumo e do superconsumo, os quais talvez sejam os únicos pontos de ação direta do Estado sobre o território propriamente econômico. As políticas perdem seu caráter de socialização, não cabendo mais à sociedade como um todo proteger os indivíduos dos riscos, mas, antes, a cada indivíduo responsabilizar-se sobre sua própria proteção. Desse modo, a política social se privatiza, torna-se uma “política social individual”, em oposição à “política social socialista”, e passa a ter como objetivo não a redistribuição ou transferência de renda, “mas a capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais, que terá como instrumento a seguridade individual e mútua e que terá como instrumento, enfim, a propriedade privada.” (FOUCAULT, 2004a, p. 149)⁶³ Em vez de oferecer aos indivíduos uma cobertura social contra os riscos, o Estado deve assegurar a cada indivíduo a concepção de um espaço econômico, no interior do qual o sujeito possa assumir e enfrentar os riscos. A única política social verdadeira e fundamental, então, é o próprio crescimento econômico, pois é apenas esse crescimento que permitirá aos indivíduos alcançarem um nível de renda que lhes

permita as seguridades individuais, o acesso à propriedade privada e a capitalização individual e familiar. É com essa capitalização que cada indivíduo ou, como muito, cada grupo familiar pode proteger-se e enfrentar os riscos (FOUCAULT, 2004a).

Essa capitalização do sujeito por meio de uma política social individual, compõe aquilo que Alfred Müller-Armack (1976) denominou “Economia social de mercado” (*Soziale Marktwirtschaft*). Esse modelo econômico, que serve de base à União Europeia, contrapõe ao governo da economia do Estado de bem-estar social um governo da sociedade a partir de uma lógica econômica.^a Ele mostra-se, dessarte, como uma alternativa aos intervencionismo social-democrata do começo do século XX que, com o propósito de corrigir os efeitos destrutivos da economia de mercado sobre a sociedade, impediu o progresso econômico, ao agir diretamente sobre o livre mercado e sobre a dinâmica concorrencial:

Quando temos em mente uma “economia social de mercado”, isto é, uma economia que funcione de acordo com economia de mercado, mas com suplementos e garantias sociais, isso ocorre com a convicção de que nenhuma outra ordem social une o mesmo grau de produtividade factual e avanço tecnológico com a possibilidade de liberdade pessoal e arranjo social. (MÜLLER-ARMACK, 1976, p. 194)⁶⁴

A “economia social de mercado” não é, pois, apenas uma proposta econômica, mas um modelo social, nela baseado. A garantia de condições econômicas para a competição, no interior da sociedade, é fundamental para o neoliberalismo, o que significa uma ação governamental que dê acesso à propriedade privada, que reduza o gigantismo urbano e, sobretudo, produza uma capitalização dos indivíduos – e isso sem uma planificação do mercado, mas por meio do estabelecimento de uma legislação, de forma prévia e estável, que propicie a competição do sujeito-empresa. Uma política de sociedade e não social, uma política direcionada à constituição do mercado e não sobre ele, evitando-se a equalização e buscando dar lugar à oscilação de preços e à diversificação de empresas (FOUCAULT, 2004a).

Para o neoliberalismo, a política social não é indesejada, *per se*, mas não pode, contudo, objetivar a equalização, posto que essa, em vez de promover uma regulação econômica, acaba por obstruir o funcionamento de um mecanismo fundamental para o crescimento econômico, qual seja: a concorrência. Qualquer regulação econômica advém não da equidade, mas da diversificação no mercado e dos sujeitos, posto que ela é um fenômeno próprio ao mecanismo

^a No texto do *Tratado de Lisboa* (UNIÃO EUROPEIA, 2007, p. 11, grifo nosso), Art. 2º, §3º, lê-se: “A União estabelece um mercado interno. Empenha-se no desenvolvimento sustentável da Europa, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, numa *economia social de mercado altamente competitiva* que tenha como meta o pleno emprego e o progresso social, e num elevado nível de protecção e de melhoramento da qualidade do ambiente.”

de concorrência. As oscilações econômicas, dessa feita, não precisam ser evitadas pelo aparato estatal, mas devem ser deixadas funcionar, através da diversificação das empresas. O centro gravitacional da arte de governar, assim, é deslocado da equidade de consumo para a diversificação concorrencial. Por sua vez, a concorrência assenta-se no preceito neoliberal de que a desigualdade é igual para todos ou, invertendo uma máxima bastante popular, de que *a desigualdade nasce para todos*.^a

Ainda que divirjam em alguns pontos sobre a atuação do Estado, tanto para o ordoliberalismo, quanto para o anarcoliberalismo, o Estado retira sua legitimidade do crescimento e do bem-estar, todavia ele tem, ao mesmo tempo, a responsabilidade de assegurar o bom funcionamento do mercado, através de um quadro jurídico e político estável e, assim, garantidor das condições monetárias e financeiras nas quais o jogo da concorrência pode funcionar. Para ambas as correntes também as desigualdades enquanto problema social são algo imanente às sociedades capitalísticas e não à lógica do capital. De modo que o neoliberalismo busca, em última análise, tornar viável e prolongar a existência de uma sociedade pautada na lógica do capital. A governamentalidade, nesse sentido, é essencial não por sua passividade e vigilância do mercado (*i.e.*, *Non-Agenda*), mas por sua atividade na sociedade como constitutiva do mercado (DARDOT; LAVAL, 2010; FOUCAULT, 2004a).

Se por um lado, está o ambiente social como objeto de governo neoliberal, por outro está seu sujeito: o neoliberalismo reaquista o *Homo œconomicus* e a problemática de governo atrelada a ele. Contudo, a noção de *Homo œconomicus* neoliberalismo distingue-se do sujeito econômico do liberalismo clássico (*i.e.*, um sujeito de troca) e daquele sujeito do Estado de bem-estar social (*i.e.*, um sujeito de consumo). Quem é, pois, esse *Homo œconomicus* neoliberal? O que o caracteriza, particularizando-o em relação aos sujeitos econômicos liberais anteriores?

***Homo œconomicus* neoliberal**

Para além de uma doutrina econômica, o neoliberalismo é a tentativa de aplicar uma análise “econômica” a um conjunto de objetos que, até então, não concerniam à economia (*e.g.*, matrimônio, educação infantil e criminalidade).^b Trata-se, pois, da veridicção de territórios e

^a Embora, na aula de 14 de fevereiro de 1979, de seu curso no Collège de France, M. Foucault (2004a, p. 148) atribua a frase “A desigualdade é a mesma para todos” a Wilhelm Röpke, ele, de fato, não se encontra em nenhum dos escritos do autor, quedando sua autoria como incerta. De todo modo, ela engloba, de forma um tanto sintética e com certo jogo de palavras, a ideia que o ordoliberalismo introduz ao pensamento econômico do século XX.

^b Sobre o processo de capitalização neoliberal da criminalidade e das prisões cf. WACQUANT, 2015.

comportamentos não-econômicos através de uma perspectiva, não simplesmente econômica, mas “economicizada”. A interpretação ou reinterpretação, em termos econômicos, de componentes do tecido social tem, com efeito, uma historicidade ligada ao surgimento do *Homo œconomicus* liberal e as evoluções da governamentalidade social-democrata do século XIX e XX. Contudo, o neoliberalismo não só retoma a questão do *Homo œconomicus* em função de outra arte de governar, nele, o fenômeno da capitalização do ser humano tem sua forma mais aguda e evidente.

Esse acontecimento, para estudiosos como P. Dardot e Chr. Laval (2010) ou M. Foucault (2004a), atrela-se a uma mudança na racionalidade a partir da qual tanto a ação estatal quanto a subjetividade individual sofrem mudanças consideráveis em comparação a outras formas de pensamento liberal. Não obstante ela se assente no mesmo plano veridiccional de outros pensamentos econômicos, essa nova racionalidade enceta uma intensificação da capitalização, através de uma crítica à prática discursiva liberal que a antecede.^a Um ponto crucial dessa crítica, para além daqueles que abordamos anteriormente, é o trabalho, ou a falta de uma análise “apropriada” desse conceito.

Trabalho, renda e investimento

Em A. Smith (1993) e David Ricardo (2004), por exemplo, a análise do trabalho estaria subordinada ao fator tempo ou reduzida à variável temporal, enquanto em J. M. Keynes (2013), uma análise própria ao trabalho seria ausente. Já em sua crítica à economia política, K. Marx e F. Engels (1962) mostrariam como a lógica do capital reduz o trabalho ou a “força de trabalho” à relação de oferta e demanda, fazendo do trabalho algo abstrato, alienado de sua concretude vinculada à realidade humana, em sua totalidade. A lógica do capital e a dinâmica do mercado extrairiam o trabalho dessa totalidade, para pensá-lo, alienado de todas as suas variáveis, apenas como uma questão de força e tempo. Os economistas neoliberais, de fato, não discutem seriamente o lugar que o trabalho possui na obra de K. Marx, conquanto essa noção tenha nela

^a Vale destacarmos que até o século XVIII ainda não havia, *stricto sensu*, a Economia, posto que essa emerge dentro apenas na “episteme moderna”. Dessarte, a Análise das riquezas não foi uma “pré” ou uma “quase-Economia”, mas um saber e uma prática discursiva pertencente a um plano veridiccional completamente distinto, cuja consistência era compartilhada com a Gramática geral e com a História natural. Antes do surgimento da Economia, a moeda representava uma ideia, era um signo e não um valor (FOUCAULT, 1966), de modo que, mesmo havendo, como demonstra Laval (2007), a existência de uma lógica de cálculo financeiro como componente social já no advento do Renascimento, a lógica econômica como a conhecemos e, conseqüentemente, o processo de capitalização do ser humano, em seu sentido mais pleno, não eram possíveis. Nesse sentido, a economia política liberal compartilharia sua consistência veridiccional antes com as análises de K. Marx do que com o pensamento que permitiu certo cálculo financeiro “liberal” no Renascimento.

um lugar central. A centralidade e importância dessa noção ficam visíveis na crítica, *stricto sensu*, que o pensador alemão faz ao fato de que a lógica do capital é incapaz de lidar com o trabalho, para além das noções de tempo e força. Isso, por sua vez, antecipa, de certa forma, aquilo que os neoliberais tentam superar em relação ao pensamento econômico liberal, no que concerne a uma teoria do trabalho (FOUCAULT, 2004a).^{a,65} Nesse sentido, o economista estadunidense Theodore W. Schultz (1961, p. 1) pontua: “Os homens livres são o primeiro e principal fim a ser atendido pelo esforço econômico; eles não são propriedade ou ativos transacionais.”⁶⁶

Teóricos da economia como Theodore W. Schultz (1961), Gary S. Becker (1962), Jacob Mincer (1958) e Lionel C. Robbins (1932) desenvolvem uma análise liberal própria do trabalho, a fim de pensar o trabalho não apenas como algo passivo, porque submetido ao fator temporal, e abstrato, porque externo ao próprio ser humano. Dessarte, a economia torna-se “a ciência que estuda o comportamento humano como uma relação entre fins e meios escassos que tenham usos alternativos.” (ROBBINS, 1932, p. 15)⁶⁷ A tarefa da economia, portanto, é posta como o resultado de uma análise do comportamento humano em sua racionalidade (econômica) interna, a fim de examinar de que forma aquele que trabalha se utiliza dos recursos de que dispõe e, enfim, de investigar a conduta econômica (*i.e.*, racionalizada e calculada) daquele que trabalha. Doravante, a economia não apenas incorpora de forma definitiva a noção de comportamento – que depois se tornará um ponto nodal do pensamento econômico contemporâneo (THALER, 2016) –, como também fagocita os temas da moralidade, para dar forma a ao etos empresarial (*i.e.*, um conjunto comportamental que delineia a subjetividade empresarial), convertendo cada indivíduo em um “sujeito empresa de si”. Dessa feita, o trabalhador deixa de ser um objeto da relação oferta-demanda e passa ao estatuto de *sujeito econômico ativo*.

Nesse processo, os economistas neoliberais elaboram a noção de trabalho desde outro ângulo, perguntando-se o que seria o salário do ponto de vista do sujeito que trabalha. A resposta que eles dão é de que o salário não é o preço da venda de força de trabalho do indivíduo, mas, antes, sua renda. O que, no entanto, significa a noção de renda? Ela é tão simplesmente o produto ou rendimento de um capital. Mas de que capital dispõe um trabalhador, que só teria

^a É verdade que, por exemplo, em seu livro *Ação Humana (Human action)*, Friedrich von Mises (1996) comenta elementos da obra marxiana (*viz.* classes, forças produtivas, ideologia, salário e superestrutura), mas a presença desses conceitos é rápida e sua análise bastante superficial, ocupando não mais que um par de parágrafos na introdução e na seção 6, do capítulo 21. Sobre a presença da teoria de K. Marx nas análises neoliberais, M. Foucault afirma: “Os neoliberais, praticamente não discutem jamais com Marx por razões que se poderia talvez considerar como de snobismo econômico, pouco importa.” (FOUCAULT, 2004a, p. 227)

sua força de trabalho para vender? O trabalhador, para a teoria neoliberal, deixa de ser um proletário, porquanto sua prole não será mais seu único “bem”, para tornar-se um “empresário”, cujo capital é ele mesmo: “Embora seja obvio que as pessoas adquiram habilidades e conhecimentos úteis, não é óbvio que essas habilidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em grande parte um produto de investimento deliberado” (SCHULTZ, 1961, p. 1)⁶⁸. O pensamento neoliberal sistematiza um novo tipo de capital: o capital humano.

Capital humano e etos empresarial

O capital humano é constituído pelo conjunto de fatores físicos e psicológicos (*i.e.*, suas competências) que tornam alguém capaz de ganhar um determinado salário, comportando, assim, o trabalho (ou a força de trabalho) um capital e um conjunto de salários. O indivíduo, então, não deixa de estar diretamente atrelado ao que materialmente produz ou à relação tempo-força de trabalho que vende, para vincular-se a sua capacidade salarial. Essa capacidade, por sua vez, é medida pelo capital-competência de que um indivíduo dispõe (*i.e.*, o capital humano) e pelo modo como é capaz de investir tal capital. Isso, então, torna evidente a atuação da empresa como modelo da constituição do sujeito neoliberal.

Inseparável do sujeito, esse capital não se confunde, de todo, com o próprio sujeito e, malgrado esse capital não seja exatamente do âmbito acontecimental, é uma espécie de “incorporal” (DELEUZE, 1969), o qual tem um estado entre ser e não-ser, não sendo, portanto, um atributo e tampouco um corpo. O capital humano de um indivíduo existe subsistindo ou insistindo no corpo do trabalhador; feito um verbo, ele existe enquanto ação ou processo, existe através do corpo, sem ser que um se reduza ao outro, virtual e atualmente. O capital humano tem relação com o tempo sobretudo no âmbito da durabilidade, posto que tem uma obsolescência, de tal modo que o sujeito precisa manter-se perpetuamente investindo o capital para que ele lhe retorne como renda.^a

^a É curioso notar que o termo “renda” em francês, “*revenue*”, traduzível literalmente por “revinda” (*i.e.*, algo que torna a vir, que retorna), evoca o aspecto de retorno de um investimento, o que não está presente, ou ao menos não fica explícito, no vocábulo português. O termo “renda” remonta ao latim “*rendus*”, que pode vir de uma conjugação do verbo “*reor*” (*i.e.*, calcular, contar, considerar) ou de uma alteração de “*reditus*”, conjugação do verbo “*redeo*” (*i.e.*, retornar, devolver, voltar); em castelhano e italiano os vocábulos equivalentes são, respectivamente, “*renta*” e “*reddito*”, esse último cognato do substantivo português pouco utilizado “rédito”. Em inglês, o verbete equivalente à “renda”, “*income*”, remete àquilo que entra – “*in*” (para dentro) e “*come*” (vir) –, formação similar à que se dá no verbete equivalente alemão, “*Einkommen*”.

A teoria do capital humano, dessarte, parece transmutar toda a existência humana um perpétuo trabalho, porém isso não é de todo acurado. Embora o neoliberalismo produza, com efeito, um achatamento das distinções dos tempos e espaços – o que se poderia chamar, a partir de G. Deleuze e F. Guattari (1980), de um “estriamento”, ou, a partir de Byung-Chul Han (2019; 2020), de um “alisamento” do tempo-espaço no qual não se distinguem mais o público do privado, ou a formação do trabalho e do lazer –, o que se torna perpétuo nesse achatamento não é o trabalho, *per se*, mas o investimento. Isso porque todo tempo-espaço torna-se um tempo-espaço de exercício da “empresa de si”. Dentro da lógica do capital humano, esse indivíduo, tornado *Homo æconomicus* – não como sujeito de troca ou de consumo, mas como produtor-investidor, como empreendedor de si –, vai, por um lado, produzir o fluxo salarial (*i.e.*, renda) e, por outro, produzir a satisfação (*i.e.*, investimento). Mesmo o gozo é capitalizado, ou seja, ele é convertido em um consumo para satisfação e, como tal, é parte da produção e do investimento desse sujeito capitalizado:

Muito do que chamamos consumo constitui um investimento em capital humano. O uso do tempo de lazer (*leisure time*) para aprimorar habilidades e conhecimentos é algo disseminado, mas não é registrado. Dessa e de outras formas semelhantes, a *qualidade* do esforço humano pode ser altamente aprimorada e sua produtividade reforçada. (SCHULTZ, 1961, p. 1, grifo do autor)⁶⁹

É a lógica do capital humano que orienta o sujeito empresa de si e, por conseguinte, é esse cálculo de rentabilidade e investimento que marca o etos desse sujeito em relação ao mundo, ou, mais precisamente, que define sua relação com o ambiente e com outras empresas, no espaço social constituído como território concorrencial. Empreendedor de si, sendo ele mesmo seu capital, sendo ele seu próprio produto, sua própria fonte de renda, ele relaciona-se com tudo e todos como se fizessem parte do jogo de concorrência.

O capital humano possui dois componentes fundamentais: (1) elementos inatos e melhoramento do capital humano genético; (2) elementos adquiridos e formação do capital humano (*viz.*, educação, saúde e mobilidade).^a O território do que é adquirido/formativo diz respeito aos investimentos “educativos”, *lato sensu*: “nas últimas décadas, houve importantes avanços no pensamento econômico no que diz respeito ao capital humano. Esse conjunto de

^a Não é preciso adentrar a ficção científica para perceber as implicações reais, sejam virtuais ou atuais, desse aspecto do capital humano. De todo modo, para além da “aplicação concreta”, abre-se uma territorialidade veridiccional na qual um capital humano *genético* ou *inato* torna-se possível como verdade e, por tanto, produz efeitos sobre a realidade, sobre a governamentalidade e sobre a subjetivação – em suma, efeitos sobre o processo de capitalização. Quanto aos aspectos adquiridos, aprofundaremos a questão da educação e capital humano, mais adiante, no capítulo 5 e escrutinaremos a relação entre capital humano e as relações amiais, incluindo a questão da mobilidade como parte do capital, na seção 4.2, a seguir.

investimentos é classificado da seguinte maneira: educação escolar e superior, treinamento no trabalho, migração, saúde e informação econômica.” (SCHULTZ, 1961, p. 8)⁷⁰ Ademais, ele abarca também o tempo dispendidos pelos pais com seus filhos, os estímulos culturais, os cuidados com a saúde e a higiene e a capacidade e disposição para deslocamento migratório. Esse investimento no capital humano tem uma extensão cada vez maior sobre a vida dos indivíduos, seja em sua dimensão espacial (*i.e.*, aspectos sociais, psicológicos, culturais, biológicos etc.), seja em sua dimensão temporal (*i.e.*, da primeira infância até o fim da vida). Há, pois, um investimento amplo e continuado no capital humano, cuja taxa de retorno é tanto maior quanto mais variado e precoce for esse investimento (HECKMAN, 2008). Todo o conjunto de elementos torna-se veridizível pela economia neoliberal como comportamentos econômicos, em termos de empreendimento individual (*i.e.*, investimento e renda).

Escolha, cálculo e responsabilização

Na medida em que toda a extensão da vida do sujeito torna-se capitalizada por esse modelo empresarial, todo ato ou inação do sujeito torna-se uma escolha do sujeito. Mesmo a perda é tomada como parte das escolhas do *Homo œconomicus*, compondo assim uma trama subjetiva na qual o sujeito consente e mesmo escolhe lançar-se ao trabalho, dobrar-se às restrições e demandas ordinárias da vida e àquilo que é preciso ser feito para o sucesso da empresa de si. Desse modo, o eu desfruta da liberdade de escolha, mesmo naquilo que o constrange, que o obriga, que o impele a fazer algo que não seja, *a priori*, um ato de prazer. Toda ação, tenha ela uma origem voluntária ou não, converte-se em uma decisão diretamente ligada ao sujeito, à subjetividade, ao si mesmo, ao “eu psicológico” (DARDOT; LAVAL, 2010). O bem-estar de cada indivíduo recai sobre sua própria capacidade, habilidade ou competência de gerir seu capital humano (*i.e.*, gerir a si mesmo): “Ao investir em si mesmas, as pessoas podem alargar a gama de escolhas disponíveis para elas. Esse é um meio pelo qual os homens livres podem melhorar seu bem-estar.” (SCHULTZ, 1961, p. 2)⁷¹ Inclusive o território da patologia encontra-se atravessado, se não dominado, por essa hipersubjetivação do eu, por esse núcleo fundamental da topologia social, cultural, econômica e psíquica que se torna o sujeito-empresa (HAN, 2017a; 2018).^a

Essa espécie de análise “clínica” do sujeito neoliberal tem uma forte relação com essa veridicção capitalizada que o neoliberalismo coloca em jogo: a empresa, como modelo da

^a Especialmente sobre o lugar que a depressão ocupa no território das patologias contemporâneas e sua relação com o sujeito e a lógica neoliberais cf. DUNKER, 2021; SAFATLE, 2021.

conduta individual, recobre o sujeito como a grande unidade social, política e econômica, fazendo com que cada ato, cada decisão, cada elemento, material ou imaterial, que atravessasse a vida do sujeito seja tomado em termos de “sucesso” (*réussite*). Esse sucesso não é apenas o “bom êxito”, mas a capacidade de realização que um sujeito tem (*i.e.*, o cálculo de uma metacompetência do sujeito em usar suas competências enquanto capital a ser investido na produção de sua renda). Esse cálculo atribuído ao sujeito, cada vez mais transversal às sociedades contemporâneas, também chamado de “responsabilidade” (*accountability*), perverte o ser humano em sua (quase) plenitude, capitalizando-o.^a Por capitalização, aqui, não remetemos ao ato de o mercado tratar o ser humano como mercadoria, mas a dilatação da lógica do capital (*i.e.*, D-M-D’), para além do território econômico e para além do território subjetivo, ao ponto de cada indivíduo relacionar-se consigo mesmo como uma empresa e como um capital. A capitalização, assim, sobrecodifica não só as relações humanas, como também a substância psíquica e a linguagem computacional, as quais tiveram e têm papel fulcral na possibilitação de essa capitalização infiltrar-se na capilaridade da vida, da realidade, do humano.^b Concomitantemente a essa capitalização de dimensões ínfimas da realidade, há a capitalização paulatina da realidade em sua dimensão global ou macrogeográfica.

Homo œconomicus – liberdade e governo

A superfície de contato da liberdade e do governo no *Homo œconomicus* produz uma topologia complexa. Embora o Estado atue, estabelecendo leis que vão determinar as condições de jogabilidade da concorrência e do empreendimento (*i.e.*, exercendo um controle bastante presente), essas leis, por serem fixas e genéricas, dão aos sujeitos liberdade para jogarem dentro dessas regras estabelecidas. As regras, pois, devem, *a priori*, favorecer justamente a concorrência, valendo-se, o Estado, por sua vez, da empresa como modelo para si e para os sujeitos.

Dessarte, ao mesmo tempo que o neoliberalismo se coloca como o auge da articulação entre a liberdade e o crescimento econômicos, ele suscita uma vigilância, paulatinamente mais

^a O termo inglês “*accountability*”, vale indicarmos, não nos parece plenamente traduzido pelo vocábulo português “responsabilidade”, posto que esse não carrega consigo a dimensão econômica que há naquele. O vocábulo “*account*” não só tem um uso financeiro (*e.g.*, conta, em sentido bancário, conta, em sentido de contabilidade, ou ainda rendimento), mas tem sua etimologia atrelada ao vocábulo latino “*computo*”, conjugação do verbo “*computare*”, que significa calcular, computar e resumir (HIGGLETON; SEATON, 1999).

^b No que diz respeito à relação da capitalização e a linguagem, Chr. Laval (2007), no capítulo “Os instrumentos da felicidade” (*Les instruments du bonheur*), de seu estudo sobre o *Homo œconomicus*, faz uma análise sociológica do vocabulário utilitarista na constituição do sujeito liberal.

densa, do espaço público e privado, concomitantemente a uma privatização do espaço público (*i.e.*, as dinâmicas do espaço público orientam-se pelo interesse privado). Ademais, o neoliberalismo promove esse controle por meio de três pontos: (1) um crescente mapeamento, cada vez mais preciso, dos movimentos individuais no interior das redes sociais, do espaço geográfico e do território econômico; (2) uma avaliação cada vez mais continuada e capitalizada das atividades dos indivíduos; (3) uma fusão entre informação e publicidade; (4) uma produção de formas cada vez mais insidiosas de autocontrole do sujeito, a partir da lógica empresarial.

Ainda que haja uma historicidade, cuja veridicção se estende do sujeito liberal ao sujeito neoliberal, a liberdade e o controle parecem articular-se de modo singular no neoliberalismo. Nele, a liberdade concorrencial e o autocontrole generalizam-se sem a necessidade de uma teoria completa da natureza humana. Ademais, não há a necessidade de uma moralidade – remeta ela a valores divinos ou a valores humanos mais ou menos estáveis –; há apenas uma dinâmica de desterritorialização relativa, em que nada perdura tempo suficiente para cristalizar-se, salvo a lógica do capital, a partir da qual opera uma desterritorialização contínua, por meio de uma capitalização dos valores e uma valorização dos capitais.

A economia científica promove uma formalização matemática das relações humanas através de uma linguagem (fundamentalmente computabilizadora), marcada pela intrusão e extensão dos números, cuja finalidade não é apenas calcular, mas usar esse cálculo para resolver um problema (*i.e.*, computação), esse problema é resumível, outra vez, à fórmula D-M-D'. A veridicção capitalizada contemporânea vale-se dos saberes psi e da linguagem simbólico-matemática para uma quantificação do comportamento humano. Ela vale-se outrossim de uma psicologia cognitivo-comportamental, para que o sujeito tenha o que, como e porque governar a si e aos outros, valendo-se, então, da lógica empresarial que responsabiliza o indivíduo pela escolha, pela competência e pelo cálculo.

Outro aspecto importante da arte de governar instalada pelo neoliberalismo é que, se para o liberalismo o *Homo æconomicus* é intangível, para o neoliberalismo, ele é:

aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo æconomicus* aparece justamente como o que é gerível, aquele que vai responder sistematicamente às modificações sistemáticas que se introduzirá artificialmente ao meio [...]. De parceiro intangível do *laissez-faire*, o *homo æconomicus* aparece agora como correlato de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio. (FOUCAULT, 2004a, p. 274)⁷²

Embora esse sujeito não deva ser tocado diretamente, a governamentalidade neoliberal produz e reinventa, através da modulação do ambiente, uma série de atuações indiretas sobre ele. O sujeito já não é mais totalmente intangível, embora possa sentir-se mais do que nunca livre em suas escolhas. A análise do comportamento humano em termos de ação racional proposta pela teoria do capital humano possui um realismo aparente, porquanto ela recobre as condições externas ao sujeito, a partir das quais ele tem de escolher, investir e calcular, reduzindo, assim, a realidade ao conjunto daquilo que o sujeito pode controlar. Com isso, o sujeito não apenas deixa de tomar esses elementos em seu cômputo, como passa a ignorar a existência de tudo o que lhe escapa, nessa racionalização neoliberal (LAVAL, 2007).^a

Ao final, talvez o *Homo œconomicus* neoliberal seja a imagem de um espelho perverso do *Homo tragœdiæ* grego. Diferentemente do herói grego, por meio do qual a arte trágica permite que se saboreie “a opulência de uma coisa no próprio momento de sua ruína” (EAGLETON, 2013, p. 56), o sujeito neoliberal, não permite essa exteriorização. Ensimismado em sua subjetividade capitalizada, ele produz, se tanto, um ‘case de sucesso’, sobre o qual também vai capitalizar e no qual o lugar do *outro*, esvaziado, é apenas de um *mesmo-investidor*. O sujeito da tragédia grega, converte-se em herói no embate com o destino, não para evitar o inevitável, mas para retardá-lo o máximo possível, tornando a derrota parte de uma educação pela tragédia (NIETZSCHE, 2012). Já o sujeito da tragédia neoliberal, ignora o que escapa ao seu controle, quando muito reconhecendo uma agnosia inata, para, assim, viver apenas no espaço entre o investimento presente e a renda futura, mergulhado em uma perpétua formação que o impulsiona a tentar vencer cada nova pequena batalha do individualismo concorrencial, movido pela esperança de uma derradeira vitória no mercado, a qual, muitíssimo provavelmente, nunca virá.

4.2 CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE

Do século XVIII ao século XIX

Omnis et quiuis – a amizade interessada de Cl.-A. Helvétius

^a Algo que não aprofundaremos aqui é como a capitalização do ser humano trespassa a teoria do capital humano. Ela talvez seja uma dentre outras formas de neoliberais de economicização do ser humano, poderíamos mesmo dizer que a teoria do capital humano é possível graça a uma veridicção que capitaliza o ser humano e não sua causa primeira. Contudo, fica evidente como o capital humano é emblemático no processo de capitalização do ser humano e, consequentemente, de suas relações (e.g., a amizade).

“Amar é ter necessidade”⁷³, assim inicia, Claude-Adrien Helvétius (1758, p. 350), o capítulo sobre amizade, de seu livro publicado em agosto de 1758, *Do espírito*. “Não há amizade sem necessidade, seria um efeito sem causa”⁷⁴, ele segue, “os homens não têm todos as mesmas necessidades: a amizade é, pois, entre eles, fundada sobre motivos diferentes.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 350)⁷⁵ Já essas primeiras asserções fazem ver a coloração empirista e utilitarista com que o pensador francês pintou seu retrato da amizade, o que, na continuidade do texto, não é menos sensível, quando são listados alguns tipos de necessidade e de amizade: “Alguns têm necessidade de prazer ou de dinheiro, outros, de crédito, estes, de conversar, aqueles, de confiar seus sofrimentos: consequentemente, há amigos de prazer, de dinheiro, de intriga, de espírito e de desgraça.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 350)⁷⁶ Na sequência, traçando a linha de fuga de seu quadro amical, de forma a dar profundidade a sua pintura, ele finaliza o parágrafo, afirmando que não há “nada mais útil que considerar a amizade sob esse ponto de vista e dela formar ideias claras.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 350-1)⁷⁷

Leitor elogioso da obra do empirista inglês John Locke, certamente, Cl.-A. Helvétius (1758; 1773) não inaugura a concepção utilitarista das relações humanas, porém, parece destoar, senão desafiar, a imagem da amizade corrente até o século XVIII, na França e noutras partes da Europa. Voltaire, por exemplo, contemporâneo de Cl.-A. Helvétius e um iluminista emblemático, sobremaneira por seu trabalho de divulgação filosófica (BEESON; CRONK, 2009), em seu *Dicionário filosófico portátil*, publicado em 1764, inicia o verbete “Amizade” definindo-a da seguinte forma:

É um contrato tácito entre duas pessoas sensíveis e virtuosas. Digo *sensíveis*, porque um monge, um solitário pode não ser mal, e viver sem conhecer a amizade. Digo *virtuosos*, porque os maus não têm senão cúmplices, os voluptuosos têm companheiros de farra, os interessados têm associados, os políticos agregam partidários, os homens ociosos, comumente, têm ligações, os príncipes têm cortesãos, somente os homens virtuosos têm amigos. (VOLTARE, 1764, p. 14, grifos do autor)⁷⁸

A amizade, fica evidente, não é para Voltaire uma relação qualquer, tampouco uma relação para qualquer um: somente os homens virtuosos e sensíveis teriam amigos. Três anos depois, o biógrafo-historiador, Louis-Mayeul Chaudon (1775), publica, em resposta a Voltaire e outros filósofos setecentistas, um livro intitulado *Dicionário antifilosófico*. Entre as 581 páginas consagradas a “servir de comentário e correção ao *Dicionário filosófico* e outros livros atuais contra o cristianismo”⁷⁹, como anuncia o subtítulo da obra, L.-M. Chaudon (1775) dedica, também, um verbete à amizade. Nesse verbete, não apenas está citada a concepção de Voltaire sobre o tema, como também a de um certo Sr. Thomas (*i.e.*, Antoine Léonard Thomas), que

assim a define: “A amizade é feita para os sábios; os corações vis e corrompidos não têm nenhum direito a ela. O homem poderoso tem escravos, o homem rico tem bajuladores, o homem genial tem admiradores, somente o sábio tem amigos.” (CHAUDON, 1775, p. 32)⁸⁰ Curioso talvez seja que, a despeito do que ocorre nos demais verbetes, o escritor do *Dicionário antifilosófico* não evoca Voltaire e A. L. Thomas para, em seguida, contrapor-lhes outra concepção de amizade, corrigindo-os, porém os cita para discorrer longamente sobre o fato de que, ainda que não seja o caso de discordar desse “modernos”, o que eles escrevem “não é novo.” (CHAUDON, 1775, p. 31)⁸¹ Michel de Montaigne, diz L.-M. Chaudon (1775, p. 32), já havia pintado “com sua velha e energética linguagem os sentimentos vivos e ternos”⁸² de uma verdadeira amizade, aquela que manteve com Étienne de La Boétie.

Esses exemplos, certamente, não recobrem todo o matiz das concepções de amizade setecentistas; entretanto, são índice dos contornos de uma regularidade dessa variedade amical: fosse concebida por filósofos, poetas ou biógrafos, por iluministas ou anti-iluministas, a amizade partilhava um mesmo solo de veridicção. É verdade que a veridicção amical tinha como base, via de regra, um componente de natureza moral, especialmente a virtuosidade, como qualidade *sine qua non* para que alguém pudesse ser verdadeiramente amigo. Michel Onfray (2007), em sua *Contra-história da filosofia*, no entanto, mostra a dissonância entre a filosofia moral de Cl.-A. Helvétius e aquela de outro de seus contemporâneos e um dos grandes representantes do Iluminismo, Immanuel Kant. “*Do espírito ensina*”, escreve M. Onfray (2007, p. 201), “a inexistência de ações moralmente desinteressadas, *A Metafísica dos Costumes* define a moralidade como uma ação produzida sem que um grama de interesse se misture a ela.”⁸³ A moralidade constituinte da filosofia helvetiusiana, por seu aspecto “imoral” ou indiferente à virtude, em que as ações são movidas fundamentalmente pelo interesse, vão contrapor-se quase que diametralmente ao imperativo categórico da ética kantiana. Essa moralidade dissonante foi, inclusive, um dos motivos de censura do livro de Cl.-A. Helvétius, no ano subsequente a sua publicação (FRANCE, 1759). Enfim, ainda que possamos arrolar, infindavelmente, outras tantas concepções de amizade iluministas, os exemplos dados aqui seriam suficientes para evidenciar a diferença fundamental entre a amizade fundada na necessidade, que Helvétius propõe em *Do espírito*, e a forma sustentada pelos pensadores da época, mais ou menos herdada de séculos anteriores de uma tradição aristotélica – *e.g.*, em M. de Montaigne (1595) –, em que a amizade, porquanto moral, seria fundada na virtude e, por conseguinte, em um nobre *falta de interesse*.

Curiosamente, não é no corpo do texto, propriamente, onde situa-se plasmada de forma mais patente essa singularidade na veridicção amical, da qual *Do espírito* seria portador, e sim

em uma nota – longa, diga-se de passagem, e assinalada no primeiro parágrafo do capítulo “Da amizade” –, na qual Cl.-A. Helvétius (1758, p. 350, grifo do autor) escreve:

As pessoas têm *se matado*, até o presente, em repetir, umas depois das outras, que não se deve contar, entre seus amigos, aqueles que, em sua amizade interessada, não nos amam senão por nosso dinheiro. Esse tipo de amizade não é, sem dúvida, o mais lisonjeiro, porém ela não é, por isso, uma amizade menos real.⁸⁴

O empirista francês marca, dessarte, uma ruptura com a prática discursiva na qual a amizade e o interesse não compõem positivamente uma relação verdadeira – “os maus não têm senão cúmplices, os voluptuosos têm companheiros de farra, os interessados têm associados, os políticos agregam partidários, os homens ociosos, comumente, têm ligações, os príncipes têm cortesãos, somente os homens virtuosos têm amigos.” (VOLTAIRE, 1764, p. 14) Em seguida, ele reconhece que a amizade interessada não é a mais “lisonjeira”, porém isso não a faria uma amizade menos verdadeira (*i.e.*, menos digna de ser chamada de amizade). Ao alocar a amizade no território da “necessidade” (*besoin*) da forma como o faz, Cl.-A. Helvétius (1758) não só destoa de seus contemporâneos, mas também de uma longa tradição filosófica, que se estenderia, pelo menos, de Platão (2008) a M. de Montaigne (1595), passando por Aristóteles (1975) e Cicero (2006). Na frase em que se enuncia a amizade interessada como uma amizade igualmente verdadeira, produz-se uma fissão dupla – de nobreza e exclusividade – nessa herança filosófica da amizade verdadeira. Por um lado, nas sociedades “ocidentais”, da Grécia clássica até a Europa ilustrada, a racionalização da amizade dava-se (quase que) exclusivamente no ou a partir do território filosófico; por outro, a amizade detinha uma nobreza no modo como era racionalizada. A amizade, *grosso modo*, era concebida a partir da filosofia e como uma relação inacessível à maioria ou a qualquer um – *e.g.*, a restrição política da amizade em Platão (2008), sendo alcançável apenas pelos cidadãos, à época entendidos como homens livres, maiores de idade, nascidos na cidade e detentores de terras férteis; a restrição ética em Aristóteles (1975), em que a amizade era dignada senão aos virtuosos; a restrição epistemológica, para ambos os filósofos gregos, uma vez que a relação amical era praticável tão-somente por aqueles capazes de conhecer ou que conhecessem o bem; a restrição estético-existencial em Cicero (2006), em que exclusivamente aqueles capazes conduzir-se em um modo de vida austero e/ou frugal seriam também aptos a aceder à verdadeira relação amical; a restrição espiritual ou iniciática nos Epicuristas ou na concepção cristã de Gregório de Nazianzo, onde a amizade era concedida estritamente àqueles que conhecem e aceitam o

verdadeiro amor (divino), que ingressam num círculo de iniciados (FRAISSE, 2016; KONSTAN, 1997).

Cl.-A. Helvétius (1758) não só coloca a necessidade como causa, como também a põe como elemento a partir do qual é possível uma mensurabilidade, ainda que opaca, da amizade e doutros sentimentos: “A amizade supõe uma necessidade; quanto mais vívida essa necessidade, mais a amizade será forte: a necessidade é, pois, a medida do sentimento.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 354)⁸⁵ Certamente, não haveria aqui uma retomada da lógica grega arcaica, na qual a amizade constituía-se de uma necessidade de sobrevivência (FRAISSE, 2016; KONSTAN, 1997). A sobrevivência pode ser entendida dentro do pensamento do iluminista francês como uma das variações da necessidade que origina a amizade. O que está em jogo aí é, portanto, a abertura de algo novo; uma fresta no território veridiccional: o acontecimento que se expressa em *Do espírito* (HELVÉTIUS, 1758) é a abertura de um espaço para outra relação entre a amizade e a verdade, ainda que de forma embrionária. Ao conceber a amizade como efeito mensurável da necessidade, se produz através do texto de Helvétius, então, três deslocamentos na veridicção da amizade: (1) na ordem da natureza; (2) na ordem da sensibilidade; (3) na ordem da verificação ou validação.

O primeiro deslocamento, pois, diz respeito a uma mudança na natureza da veridicção das relações de amizade; vê-se alterado aquilo que permite definir uma amizade como verdadeira ou não. Em contraste a seus contemporâneos, Cl.-A. Helvétius (1758, p. 351) escreve: “A força da amizade não se mede pela honestidade de dois amigos, mas pela força do interesse que os une.”⁸⁶ Ora, a amizade, assim, sai do lugar de relação determinada fundamentalmente por um território moral e metafísico e ligada aos atributos e qualidades éticas (*i.e.*, as virtudes) a que o sujeito se adequaria ou as quais ele adquiriria, para ser posta no território da natureza e da materialidade do Homem (*i.e.*, as necessidades), do qual um sujeito não escaparia. Isso, entretanto, não significa que a moral deixa de ser um componente da amizade, mas que a virtude, quando considerada, já não mais opera como fator determinante do que é ou não amizade e, sim, como elemento qualificativo de um tipo de amizade. Inclusive, diz Cl.-A. Helvétius (1758, p. 355), “nesse século, a amizade não exige qualquer qualidade. Uma infinidade de pessoas considera-se amigo de verdade, para ser alguma coisa no mundo.”⁸⁷ Eis aí o derradeiro golpe desferido contra a nobreza amical, em que ela passa de uma relação sublime à mera busca de “escapar ao tédio de não ter nada para fazer” (HELVÉTIUS, 1758, p. 355)⁸⁸. Esse deslocamento ontológico da amizade para o Homem também parece refletido no aspecto histórico que o pensador dá à relação: “a força da amizade é sempre proporcional à necessidade que os homens têm uns dos outros; e que essa necessidade varia segundo a

diferença dos séculos, das formas de governo, das condições e dos caracteres.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 359)⁸⁹ A amizade varia com as relações políticas, culturais e econômicas em que o Homem está inscrito. Nela varia a força, por certo, mas não a veracidade. As variações históricas, as variações materiais, então, não alteram o valor de verdade, senão a forma de amizade verdadeira possível ou expressa aí.

O segundo deslocamento, por sua vez, é a implementação de uma nova sensibilidade amical; uma mudança no nível daquilo que se percebe como as “amizades reais”, bastante evidente quando Cl.-A. Helvétius (1758, p. 350) diz que “há amigos de prazer, de dinheiro, de intriga, de espírito e de desgraça”⁹⁰ e que tais amizades não são menos verdadeiras por sua natureza pouco ou menos lisonjeira ligadas ao interesse. O pensador francês, com isso, insinua algum nível de hierarquia entre as diferentes relações, entretanto, não as deixa de considerar como amizade, a despeito de suas motivações (*viz.* prazer, dinheiro, intriga) ou dos sujeitos que as compõem (*viz.* cúmplices, voluptuosos, interessados e homens ociosos), diferentemente de seus contemporâneos. Essa nova sensibilidade não retrata, estritamente, um alargamento da noção de amizade, mas, sobremaneira, um novo recorte posto em cena, em que certas práticas podem ser rejeitadas:

Na amizade, como no amor, as pessoas, amiúde, romaneiam: elas procuram na amizade, por todos os lados, o herói; elas creem a cada instante havê-lo encontrado; agarram-se ao primeiro que aparece, amam-no enquanto o conhecem pouco e estão curiosas em conhecê-lo. A curiosidade está satisfeita? As pessoas dela se desgostam: elas não encontraram mais o herói de seu romance. É assim que se tornam suscetíveis à fascinação, mas incapazes de amizade. (HELVÉTIUS, 1758, p. 351).⁹¹

A fantasia romanesca, a fascinação (*engouement*) e a busca pelo herói (*i.e.*, o sujeito virtuoso dos ideais do espírito) são apontadas, pois, como um desfavor ou um impeditivo à experiência da amizade verdadeira. Essa incapacidade à amizade, todavia, não diz tanto do que, na concepção helvetiusiana, seria uma negatividade da amizade (*i.e.*, o que não é amizade), mas antes, do que embota a sensibilidade à amizade verdadeira em sua imanência ou mundanidade.

Essa nova sensibilidade implica o entendimento de que, estando fundada na necessidade, a amizade prescinde de uma percepção nobre e de contornos cândidos e heroicos; eis que é apresentada a possibilidade de uma amizade rente ao chão, próxima ao comum e embebida no ordinário. No paroxismo dessa amizade prosaica, inclusive, a relação tradicional entre virtude e acesso à amizade é invertida, como explicitado na figura helvetiusiana do sábio. Como as leis, o sábio seria justo porque julga sem inclinações – “sua indiferença é sempre justa, e sempre imparcial” –, entretanto, “uma necessidade muito grande de amigos precisa sempre

de alguma injustiça.” (HELVÉTIUS, 1758, p. 359)⁹² O sábio, sujeito virtuoso e cuja independência e imparcialidade o fazem alguém extraordinário, em vez de sujeito da amizade por excelência, agora contrasta com aqueles que estabelecem relações amicais. A justiça não é posta como fundamento para amizade, ao contrário, é a injustiça que leva os sujeitos a unirem-se em amizade. Contudo, mais do que mera inversão de valores, essa alteração dá-se, como dissemos, pela instauração de outra sensibilidade, em que a amizade se positiva apartada da nobreza e do extraordinário, na materialidade chã da necessidade e do interesse.

Ao alocar a causalidade da amizade em um aspecto da natureza do Homem (*i.e.*, necessidade) e não de ordem moral (*e.g.*, a honestidade ou a virtude), suscita-se um terceiro deslocamento veridiccional, um deslocamento na verificação da amizade. Com isso, a questão do que é verdadeiramente amizade ganha um contorno singular, afigurado não só como a possibilidade de uma nova série variável, aberta, móvel e complexa de concepções de amizade, mas também, e mais fundamentalmente, como outra relação entre a amizade e a prática da verdade. Quando a condição para a existência da relação amical estava na qualidade que um sujeito portaria ou adquiriria através de algum tipo de ascese, exercício ou conduta, a pergunta a ser feita era: a partir de um dado crivo – moral, epistemológico, político, espiritual etc. –, seria esse sujeito capaz de uma amizade verdadeira? Ou, partindo-se do que permite determinar o que é ou não a amizade, seria a relação entre dois indivíduos específicos verdadeiramente amical? Ora, estando dadas as condições da amizade verdadeira na própria natureza do Homem, e não na natureza ou no etos de determinado indivíduo, a pergunta converte-se em algo distinto: olhando-se para as condutas e razões que levam a determinada relação de amizade, qual tipo de amizade (verdadeira) se dá aí? Qual tipo de amizade certo indivíduo é capaz de estabelecer com outro indivíduo? Em resposta, dir-se-ia que não se trata de fazer de toda relação entre pessoas um tipo de amizade, porém de assumir que toda pessoa, em sua própria natureza (ou condição) de Homem, é capaz de certos tipos de relação amical, salvo haja algum desvio dessa natureza (ou condição).

Seria equivocado, entretanto, pensar que o esvaziamento da natureza humana promovido pelas concepções construtivistas socioculturais sobreporá com um novo arranjo veridiccional aquele em que se instala a amizade helvetiusiana. Ora, ao arrastarem as condições amicais da natureza humana para o território sociocultural, essas concepções não fazem senão aprofundar ainda mais a abertura expressa em Cl.-A. Helvétius (1758). O que se vê é, talvez, uma radicalização do que já estava em curso no empirista francês: o escrutínio fundamental da amizade, bem como o de outras relações humanas, não é mais feito como um corte vertical entre a verdadeira ou a falsa amizade, ou uma gradação entre esses polos, a partir de um modelo

anterior ou exterior ao Homem e suas práticas (*e.g.*, Deus, Ideia, Razão ou Bem). O exame da amizade, e sua consequente verificação, assenta-se na observação do próprio comportamento dos sujeitos – sejam eles sujeitos psicológicos, biológicos, sociais, culturais ou uma mescla desses –, como séries de cortes transversais, a determinar o que é ou não amizade, a distinguir, sobretudo, de que tipo de relação amical se trata e, por fim, se elas são desejáveis ou não, sem que deixem de ser verdadeiramente amicais. Essas possibilidades, ainda muito distantes da realidade setecentista, contudo, mantém com uma ligação com a amizade interessada helvetiusiana: a condição de possibilidade veridiccional da amizade já não se volta mais à existência de uma única amizade, mas à possibilidade de várias relações amicais. Doravante, trata-se da existência de relações amicais – amizades, no plural.^a

Essa retirada da questão amical de uma esfera metafísica, para colocá-la em um território empírico, já se apresenta nos escritos de Cl.-A. Helvétius (1758; 1758), uma vez que, para compor seu pensamento, ele lança mão de “Bacon por seu método experimental, Leibniz pela matematização do real, Espinosa pela abolição de todo o modelo transcendental” (ONFRAY, 2007, p. 177)⁹³. Michel Onfray (2007, p. 202) vai ainda mais longe em sua análise, afirmando que “Claude-Adrien [Helvétius] torna possível o positivismo do século seguinte”⁹⁴. Para além da precisão dessa afirmação, vale notar que, para Cl.-A. Helvétius, a amizade precisa ser concebida como uma questão de observação científica, deduzida por meio de princípio matemáticos (ONFRAY, 2007). Dito de outro modo, a amizade torna-se uma prática *ontologicamente* humana, o que implica, ao mesmo tempo, que não é uma espécie de graça alcançada apenas por alguns ou concedida a um grupo restrito. Sua análise, assim, ultrapassa os limites estritamente filosóficos, mormente no que diz respeito a uma metafísica (dos costumes).

Ao negar a ideia, há muito tempo corrente, de que “não se deve contar, entre seus amigos, aqueles que, em sua amizade interessada, não nos ama senão por nosso dinheiro”, e mais, ao afirmar que tal “tipo de amizade [...] ela não é, por isso, uma amizade menos real” (HELVÉTIUS, 1758, p. 350), algo se instaura. Obviamente, não é Cl.-A. Helvétius (1758) que institui o fim de um tipo de amizade e inicia outro, porém não nos parece exagero dizê-lo, há expressa em *Do espírito* (HELVÉTIUS, 1758) uma ruptura em vias de instituir-se, na qual outra veridicção amical ganha língua. Aquilo que descrevem os iluministas e seus opositores, *mutatis mutandis*, é uma concepção de amizade tão *exclusivamente filosófica*, quanto *filosoficamente nobre*. Em Cl.-A. Helvétius (1758), não obstante, a amizade escapa a esses contornos e abre

^a Por certo, é possível encontrar uma multiplicidade amical na história e na geografia da amizade, contudo, no que diz respeito a sua veridicção, essa multiplicidade parece-nos ganhar uma realidade ímpar a partir de então.

uma rachadura na circunscrição da verdade amical, pensável, doravante, como uma relação que transpassa um grupo seletivo. A partir da inserção do interesse no coração da amizade, ela já não é mais uma relação necessariamente nobre ou exclusiva, mas, em uma palavra, ela é de todos e qualquer um: *omnis et quivis*.

Generalização do particular – a amizade valorosa de A. Smith

Essa fissura no plano da veridicção visível em Cl.-A. Helvétius (1758) representa apenas o começo de um processo que vai perpassar o século XVIII e só se concretizará no século seguinte. I. Kant (1997, p. 188) sumariza a tensão sobre a qual reside a veridicção amical nesse *intermezzo*:

As amizades não são encontradas no céu, porque o céu é o último em perfeição moral e isso é universal; a amizade, no entanto, é um laço especial entre certas pessoas; nesse mundo, portanto, ela é apenas um recurso para abrir a mente de alguém para o outro e comungar com ele, nisso há uma falta de confiança entre os homens [...]. Quanto mais civilizado os homens se tornam, mais universal é sua perspectiva e menor a incidência de amizades especiais. O homem civilizado busca uma amizade e amenidade gerais, sem ter laços especiais. Quanto mais a selvageria prevalece nos hábitos da sociedade, maior a necessidade de tais laços, os quais são vistos em acordo com as disposições e o gosto de alguém.⁹⁵

A amizade queda, pois, entre a generalidade e a especificidade. Por um lado, ela é atravessada por uma força que a arrasta em direção à universalidade da moralidade e dos sujeitos, levando-a à forma da fraternidade cosmopolita, por outro, é afetada por uma crescente individualização e interiorização da experiência do sujeito, levando-a às formas mais particularizadas de relação, as quais são pautadas em valores menos estáveis. Na oposição entre “civilização” e “selvageria”, feita por I. Kant (1997), a “amizade” é justaposta a seu ideal cosmopolita, porém invertendo no processo um dos elementos clássicos da amizade verdadeira, a saber: quanto mais virtuosa ela se mostra, mais particularizada ela devém, o que a torna uma relação rarefeita – *e.g.*, a amizade ideal em Michel de Montaigne (1595). Na amizade “kantiana” tem-se, pois, o inverso: quanto mais virtuosa (*i.e.*, calcada em uma moralidade universal), menos particularizada é a amizade, o que a torna uma relação rarefeita de “amicalidade”. Em uma, pois, tem-se a rarefação da relação de amizade no mundo, na outra, a rarefação daquilo que é próprio à amizade na relação. Enquanto a perspectiva kantiana aponta para a generalidade, Voltaire (1764) segue a tradição da amizade rara, virtuosa e, portanto, restrita; ao passo que, Cl.-A. Helvétius (1758), ao colocar o interesse como base da verdadeira amizade, simultaneamente, generaliza-a, permitindo que todos e qualquer um possa exercê-la, e a

particulariza, na medida em que cada laço amical tem interesses específicos e distintos entre si que o sustentam. Assim, ao lado da generalidade e da particularidade que caracteriza o ideal de amizade, resta a moralidade universal ou a materialidade (ou imanência) ética como orientadoras da relação. Isso, note-se, não está de todo resolvido em I. Kant (1997) – *i.e.*, as amizades não se encontram “no céu”, pois são particulares, embora o ser humano deva dirigir-se à generalização das relações –, assim, conquanto o filósofo de Königsberg advogue por um ideal relacional, há uma experiência concreta – quiçá uma amizade “empírica” – que tensiona esse ideal de relação entre os seres humanos. O ideal de cooperação entre os seres humanos choca-se com o interesse particular de cada sujeito no território da amizade.

Esse conflito amical se prolonga como questão no espaço e no tempo, de modo que não apenas os séculos XIX e XX se ocuparão dessa temática. Já no Século das Luzes, A. Smith (1984), parece não só apaziguar esse desacordo, mas dar um passo a mais na capitalização da amizade. Certamente, o iluminista escocês também põe a cooperação como objeto final de sua teoria moral (UYL; GRISWOLD JR., 1996):

Embora a Natureza [...] exorte a humanidade a atos de beneficência, pela prazerosa consciência de uma merecida recompensa, ela não o achou necessária para assegurar ou reforçar sua prática pelos terrores de uma punição merecida, no caso seja negligenciada. É o ornamento que embeleza, não a fundação que suporta o edifício e o qual foi, portanto, suficiente para recomendar, mas de modo algum necessário para impor. A justiça, ao contrário, é o pilar principal que sustenta todo o edifício. Se for removido, o grande, o imenso sustentáculo da sociedade humana, aquela construção, a qual, para erguer e manter, parece nesse mundo [...] ter sido feita com particular e esmerado cuidado da Natureza, terá de ruir em átomos. (SMITH, 1984, p. 86)⁹⁶

Porém, sendo o pensamento de Adam Smith alicerçado no interesse individual e na busca por realizá-lo, como poderiam a justiça e a cooperação entrar em acordo com esse princípio? Conforme pontuam Douglas J. Den Uyl e Charles L. Griswold Jr. (1996, p. 621):

Para Smith, a menos que indivíduos reais estejam procurando ser valorosos (*worthy*), os princípios de valor (o qual pode tomar a forma do que Smith chama de “regra geral”) não podem por si mesmos ser conhecidos, mesmo que as preferências não possam de modo algum faltar. Os princípios de merecimento evoluem da interação dos indivíduos e não de agregações ou de ponderações de preferências pré-existentes pelo teórico.⁹⁷

^a O vocábulo “*worthy*” não é de simples tradução equivalente, uma vez que pode ter tanto um sentido de juízo moral, quanto de valor monetário, podendo ser traduzido por vários termos em português (*viz.* “digno”, “meritório”, “respeitoso”, “valioso” e “valeroso”). Optamos na tradução por “valeroso” para tentar manter essa duplicidade, ligando o aspecto moral do termo com sua origem menos nobre – *i.e.*, “*worth*”, que pode significar o valor comercial de algo ou em um sentido como o de “valer a pena” (*it is worth*).

Esse “princípio do valor” (*worthiness*) não está dado previamente, ele nasce da interação dos sujeitos e de seus esforços em direção ao que lhes parece valoroso, ao que “vale a pena”, em relação a seus interesses particulares. A simpatia (*sympathy*), como conceito central para a constituição da sociedade civil e a harmonização dos interesses, que assim caminhariam em uma mesma direção, não está dissociada dessa relação com o valor. Ao seguir o interesse individual, um indivíduo contribui involuntariamente à harmonia social, inclusive de forma mais eficiente do que se buscasse essa harmonia direta ou intencionalmente. Assim também é a simpatia o resultado de um esforço dos indivíduos que, porém, não a buscam diretamente senão por meio dos princípios de valor e da realização dos interesses particulares. Nesse sentido, a simpatia também diz respeito a um esforço em relação aos outros que devem ser, idealmente, “outros eus” (*other selves*). “O interesse é um destino da sociedade que se inscreve na simpatia.” (BRAHAMI, 1995, p. 115)⁹⁸ A cooperação social advém da associação entre um mesmo sujeito de troca, um mesmo sujeito moral – o *Homo œconomicus*. Porém, como adverte Frédéric Brahami (1995, p. 115), “se as modificações próprias ao interesse tornam possível a constituições de uma economia, essa economia não está no princípio do social.”⁹⁹ A simpatia, portanto, está no início, enquanto a amizade é sua conclusão: “a amizade é o a realização mais completa do movimento da simpatia.” (BRAHAMI, 1995, p. 115)¹⁰⁰

O que significa essa amizade no fim da simpatia interessa?

Não é o amor por nosso vizinho, não é o amor pela humanidade, que em muitas ocasiões nos incita à prática daquelas virtudes divinas. É um amor mais forte, uma afecção mais poderosa que geralmente tem lugar em tais ocasiões; o amor pelo que é honroso e nobre, pela grandiosidade, dignidade e superioridade de nossos próprios caracteres. (SMITH, 1984, p. 137)¹⁰¹

Há um interesse próprio somado a uma autoaprovação (*self-approbation*) no cerne da moralidade smithiana e é sob essa ótica que a simpatia e, conseqüentemente, a amizade podem ser compreendidas. Não se trata, por certo, de um simples egoísmo, no sentido fraco do termo, mas de uma dinâmica natural, na qual a busca pela realização do interesse individual converge, quando realizada com tal atenção à honradez, à grandiosidade, ao valor (*worthiness*), ao interesse geral e, portanto, ao bem-estar geral. Esse centramento no indivíduo que desemboca, guiado por forças trágicas (*i.e.*, a mão invisível), em uma cooperação geral, baseia-se em um ethos pautado no interesse do sujeito e em seu autogoverno. Uma “autonomia” que I. Kant (1784) só concederia ao sujeito após seu esclarecimento, mas que A. Smith (1984), conquanto não a proponha à revelia de uma valoração moral ou de uma limitação, parece conceder-lhe mais amplamente. Esse autogoverno smithiano é requerido não apenas como um marco de passagem

da menoridade à maioridade, mas como uma espécie de ascese constante. “Seria um erro, então, avaliar moralmente qualquer ação concreta ou motivo com base em sua contribuição relativa para a cooperação social” (UYL; GRISWOLD JR., 1996, p. 617)¹⁰², essa caminhada guia-se antes pela busca de realização do interesse.

A simpatia, como ponto de partida dessa busca, leva, então, o sujeito smithiano à constituição de amizades baseadas na afinidade de interesses. Essa “amizade interessada”, porém, dá-se de um modo particular, posto que, distintamente da prodigalidade helvetiusiana, há limites e crivos à afinidade de interesses:

As intimidades precipitadas, apaixonadas e tolas dos jovens, fundadas, comumente, sobre alguma ligeira similaridade de caráter, completamente desconectada da boa conduta, sobre um gosto, quiçá, pelos mesmos estudos, pelas menos diversões, pelas mesmas distrações, ou sobre sua concordância em algum princípio ou opinião singulares, não comumente adotados; essas intimidades que uma aberração começa e às quais uma aberração põe um fim, por mais agradáveis elas possam parecer enquanto durarem, não podem de modo algum merecer o sagrado e venerável nome de amizade. (SMITH, 1984, p. 225)¹⁰³

A inconstância e a fragilidade da similaridade constituem uma linha fronteira para as relações dignas de serem chamadas de “amizade”. Limites esses que só o tempo e a experiência podem remediar, convertendo os sujeitos em verdadeiramente amigáveis e suas relações em verdadeiramente amicais. Nesse sentido, é à amizade entre sujeitos virtuosos que A. Smith (1984, p. 224-225) concede o estatuto de “mais respeitáveis”:

Porém, de todos os vínculos a um indivíduo, o que é fundado completamente sobre a estima e a aprovação de sua boa conduta e bom comportamento, confirmado por muita experiência e familiaridade (*acquaintance*), é, de longe, o mais respeitável. Tais amizades, emergindo não de uma simpatia restrita, não de uma simpatia que foi assumida e tornada habitual em nome da “convivência” e da acomodação, mas de uma simpatia natural, de um sentimento involuntário do qual as pessoas às quais no vinculamos são os objetos naturais e próprios de estima e aprovação; [esses vínculos] só podem existir entre homens de virtude. [...] Tais amizades não precisam ser confinadas à uma única pessoa, mas podem tranquilamente envolver todos os sábios e virtuosos, com quem temos longa e íntima familiaridade e de cuja sabedoria e virtude podemos, por esse motivo, depender inteiramente.¹⁰⁴

Note-se, contudo, dois pontos: (1) a generalização da amizade entre os virtuosos; (2) a naturalidade da simpatia que promove tal amizade. Essa generalização *necessária* da amizade entre os sujeitos de virtude, certamente, aproxima a concepção de amizade smithiana da fraternidade, todavia, logo em seguida já é pontuada a característica condicional e a circunscrição do alcance: a necessidade de uma confirmação pela experiência e pela familiaridade. A temporalidade da experiência e a espacialidade da familiaridade são, portanto,

indispensáveis para ultrapassar-se a amizade diádica. Sentimento amical é, com efeito, generalizável, porém até certo grau.

Em relação ao segundo ponto, embora a virtude tenha seu *valor*, ela não é o aspecto central, sobretudo se se toma a virtude como efeito de uma atitude puramente racional e não como resultante de uma disposição dos sentimentos. Como Cl.-A. Helvétius (1758), há uma valorização da amizade entre sujeitos virtuosos – “suas relações são felizes porque o amigo é outro eu e apenas eus virtuosos podem se qualificar para tal espécie de associação” (SMITH, 1984, p. 623)¹⁰⁵ – sem restringir a esses o direito à amizade. Embora esse seja o tipo mais grandioso de amizade, ele não é o único. A. Smith (1984, p. 214) também detalha a relação do indivíduo prudente:

O homem prudente, embora nem sempre distinguido pela sensibilidade mais requintada, é sempre assaz capaz de amizade. Porém sua amizade não é aquela ardente e apaixonada, mas muito amiúde uma afecção transitória, a qual parece tão deliciosa à generosidade da juventude e inexperiência. É um vínculo calmo, mas constante e fiel a uns poucos companheiros bem testados e bem selecionados.¹⁰⁶

Embora restrita a certos laços, essa amizade não é menos verdadeira, sendo até certo ponto igualmente desejável, mormente se comparada com aquela relação entre jovens, anteriormente citada. De todo modo, uma vez mais, a moralidade racional, aqui, no caso, do “homem prudente”, é um aspecto relativizado no valor da amizade. Por demonstrar-se demasiadamente racional e parcamente inspirada por um sentimento sincero, em sua parcimônia a amizade prudente acaba por perder força na simpatia geral e na promoção do bem-estar geral.

Além desses exemplos, A. Smith (1984, p. 328) vai mais longe ao pontuar a miríade de amizades possíveis:

O sentimento de amizade, por exemplo, que temos por um homem idoso é diferente daquele que sentimos por um jovem; aquele que mantemos por um homem austero daquele que sentimos por um homem de maneiras mais suaves e gentis; e, de novo, o que sentimos por um de vivacidade e espírito gaios. A amizade que concebemos por um homem é diferente daquela com que uma mulher nos afeta, mesmo lá onde não há uma mistura de nenhuma paixão mais grosseira.¹⁰⁷

Essa variedade amical é pautada justamente na noção de *sentimento* simpático: “de uma simpatia natural, de um sentimento involuntário no qual as pessoas às quais no vinculamos são os objetos naturais e próprios de estima e aprovação” (SMITH, 1984, p. 224-225). Não se trata de um sentimentalismo dissociado da razão ou da moralidade, mas um sentimento que, pelo menos, relativiza a atuação dessas na constituição da relação amizade. Dessarte, mesmo entre

os sujeitos virtuosos, a virtude não basta para garantir uma amizade, é preciso algo mais: o *valor* (*i.e.*, uma similaridade de etos, de disposição em direção ao interesse particular). A amizade valorosa, portanto, é aquela que se funda no valor moral e outrossim na valorização que se origina das necessidades da busca pela realização do interesse individual. A simpatia natural, enquanto sentimento involuntário, advém do interesse enquanto base para a felicidade, para a harmonia etc. A amizade, assim, não dispensa a autoaprovação e o interesse individual, mas ela exige, ao contrário, uma postura similar dos indivíduos em relação a esse ponto. Para além do aspecto moral *per se* dessa disposição simpática, é necessário um grau de vivência e proximidade entre os sujeitos para que a amizade se forme, ou seja, há um esforço e um tempo na experiência, há uma racionalidade e uma sentimentalidade na proximidade (UYL; GRISWOLD JR., 1996).

A amizade só pode durar quando nascida do princípio fundamental do valor e pode variar somente através do sentimento. “O sentimento pode discriminar com mais fineza entre tipos de amizades e nuances sutis de sentimentos podem aproximar mesmo os igualmente virtuosos ou afastá-los ainda mais.” (UYL; GRISWOLD JR., 1996, p. 627)¹⁰⁸ Os sentimentos, assim, tornam-se mais determinantes do que as virtudes nesse processo de variação e qualificação das relações amicais, fazendo com que a nobreza e exclusividade da amizade, tão tradicionais, se percam, mais uma vez, de modo similar ao que se passa na concepção amical de Cl.-A. Helvétius (1758). Todavia, A. Smith (1984) não é tão radical na amplitude que dá à verdadeira amizade, o que não significa que ele se afaste do interesse e da utilidade como bases da relação, mas sim que, para ele, a virtude assume um lugar importante na medida em que simpatia, interesse particular e bem-estar coletivo estão em consonância e, portanto, todos se coadunam na realização da verdadeira amizade.

O sentimento “acima” da razão na amizade smithiana, ou melhor, em sua concepção de moralidade não aponta senão ao invisível da mão que move o mercado e o jogo dos interesses (*i.e.*, o trágico que guia a busca do interesse particular até o bem-estar geral). Por certo, “onde a assistência necessária é prestada reciprocamente por amor, gratidão, amizade e estima, a sociedade floresce e é feliz” (SMITH, 1984, p. 85)¹⁰⁹, entretanto, isso não significa uma sociedade fundada no puro altruísmo, mas na mutualidade ou reciprocidade amical, originada do interesse e da simpatia entre interessados. Ou, como sintetiza Vernon L. Smith (1998, p. 17):

Eis a outra metade da equação: somos capazes de apreciar os benefícios de trocas sociais, que se fazendo o bem alcança-se o bem, porque essa é nossa experiência em amizades. Não sabendo do bem invisível alcançado pelo interesse próprio nos mercados, mas sabendo do bem que alcançamos fazendo coisas pelos amigos, somos levados a acreditar que podemos fazer o bem intervindo nos mercados.¹¹⁰

Por certo, A. Smith (1984) é menos radical do Cl.-A. Helvétius (1758) na abrangência de sua verdadeira amizade interessada – em seu *omnis et quiuis* –, porém não menos radical em sua relação com o interesse, levando a amizade ainda mais próxima de um cálculo de utilidade, de uma associação ao valor utilitário da relação, seja no território moral, seja no econômico. A. Smith (1984) aprofunda a abertura veridiccional em que a amizade se desloca de sua nobreza e exclusividade, contudo, enquanto Cl.-A. Helvétius (1758) parece levar ao limite a tensão entre amizade, virtude e sociedade, o iluminista escocês a harmoniza, recolocando definitivamente a posição amical. Essa amizade valorosa smithiana quiçá seja o último degrau no caminho à invenção de uma amizade capitalizada, indo até o limite de torná-la veridizível desde uma lógica de valoração capitalizada.

Do século XIX ao século XX

Malgrado o radicalismo helvetiusiano haver enunciado, em uma rápida passagem, a amizade como possível à “primeira juventude”, o advento de uma veridicção da amizade juvenil parece muito mais concreta no século XIX.^{a11} Inclusive, no avançar desse século, a amizade passa não só a nascer na juventude como restringir-se a ela, porque, na vida adulta, as distinções socioeconômicas entre os sujeitos e as demandas da esfera matrimonial e do trabalho vão obstar a continuidade da amizade (ORTEGA, 2002; VINCENT-BUFFAULT, 1996). Com ao crescimento da burguesia, a família e o matrimônio, inclusive, são reposicionados no território dos valores e interesses. “No fim do século XVIII, estabelece-se uma unidade entre o casamento por amor e o amor conjugal como o princípio da perfeição natural do homem, o qual é passível de integrar a sexualidade.” (ORTEGA, 2002, p. 133)

Cada vez mais afastada do território da sexualidade, sob os riscos da homossexualidade, a amizade perde espaço nos tratados filosóficos para o tema do matrimônio. Doravante, a sexualidade e o matrimônio tornam-se duas forças cuja discursividade vai ressaltar-se à da amizade.

Como duplo movimento de valorização da sexualidade e sua conjugalização, o amor se erige no século XVIII como código privilegiado das relações de intimidade. Esse processo é acompanhado da consideração progressiva da família, sinônimo do “privado” mesmo, no século XIX. Essa valorização acontece como consequência dos processos de intimização e de privatização da sociedade, e também porque a família

^a Acerca da “feliz ignorância da maldade”, Cl.-A. Helvétius (1758, p. 358) observa: “ignorância preciosa, que na primeira juventude, aberta bem forte os laços da amizade”.

tornar-se-á um ponto de atuação privilegiado de novas tecnologias de poder (ORTEGA, 2002, p. 133)

Nesse cenário, paulatinamente mais aburguesado em que a família e a intimidade imperam, a amizade é pensada e valorada. Não sendo completamente apagada pelo matrimônio, a amizade íntima recolhe-se a lugares privados, ao passo que, em espaços públicos, a amizade converte-se em relação estratégica à vida política e econômica.

Burguesia e amizade – interesse, moralidade e sentimentalismo

A amizade oitocentista mantém alguns traços da longa tradição da amizade (*i.e.*, o caráter eletivo e o efeito especular), porém não sem algumas particularizações. A eletividade, por exemplo, congrega-se, um tanto paradoxalmente, com a sentimentalidade, fazendo com que o amigo seja objeto de um sentimento externo à racionalidade e ao pleno controle, mas sujeito a uma moralidade, a partir da qual se faz a escolha. Como aponta a historiadora francesa Anne Vincent-Buffault (1996, p. 61):

Na escolha a efetuar, não há brecha nem ambigüidade: o amigo ideal é doce, amável, esclarecido, ao mesmo tempo alegre e capaz de gravidade, virtuoso, honesto e semelhante a ti (em um pé de igualdade); em suma, o retrato do burguês do século XVIII, que desenvolve uma virtude temperada por qualidade social que sabe se fazer amável.

Essa moralidade burguesa produz uma amizade irreconhecível aos olhos de outras classes; “a amizade burguesa”, como observa Deirdre McCloskey (1994, p. 187), “é falsa em termos aristocráticos ou camponeses”¹¹². No espaço-tempo de coletividade, fora da intimidade do lar, o amigo é esse grupo de “conhecidos” (*acquaintances*) com os quais essa outra relação amical é, simultaneamente, virtuosa e estratégica:

Esses conhecidos dos quais se ouve muito na sociedade burguesa dificilmente seriam amigos no modelo aristocrático de Aquiles e Pátroclo. Os conhecidos poderiam mudar, exibindo “toda a súbita frieza, a reserva, a desconfiança em bancos, com ‘amigos’ e entre firmas no exterior, as quais tal evento, tal enfraquecimento do capital de giro, era certo que traria sua chuva.” No entanto, mesmo que tal relação entre conhecidos (*acquaintanceship*) não seja a noção aristotélica de amizade, ela é uma virtude. (MCCLOSKEY, 1994, p. 187)¹¹³

Ainda que seu estatuto amical seja frágil, esse tipo de relação burguesa entre conhecidos deixa bastante explícitos os contornos da moralidade que encerra a amizade. “As virtudes da burguesia são aquelas necessárias para uma vida urbana, para o comércio e o autogoverno”

(MCCLOSKEY, 1994, p. 187)¹¹⁴, o que se reflete em um deslocamento daquilo que orienta e compõe a moral burguesa (Quadro 4.1), em uma espécie de equilíbrio entre a “cooperação de pessoas e agregação de capital” (GAY, 1993, p. 57).¹¹⁵

Quadro 4.1 – As classes e as virtudes

Aristocrata	Camponês	Burguês
Patrício	Plebeu	Mercantil
Pagão	Cristão	Secular
Aquiles	São Francisco	Benjamin Franklin
Orgulho de ser	Orgulho em servir	Orgulho de ação
Honra	Dever	Integridade
Franqueza	Sinceridade	Honestidade
Lealdade	Solidariedade	Confiabilidade
Coragem	Fortaleza	Empresa
Sagacidade	Jocosidade	Humor
Cortesia	Reverência	Respeito
Propriedade	Humildade	Modéstia
Magnanimidade	Benevolência	Consideração
Justeza	Equidade	Responsabilidade
Previsão	Sabedoria	Prudência
Moderação	Frugalidade	Economia
Amor	Caridade	Afeição
Graça	Dignidade	Autoconfiança
Subjetivo	Objetivo	Conjuntivo

Fonte: MCCLOSKEY, 1994, p. 179.

Dessa esquematização feita por Deirdre McCloskey (1994), destacamos algumas mudanças mais significativas no que concerne às virtudes: a “coragem” (*courage*) e a “fortaleza” (*fortitude*) convertem-se em “empresa” (*enterprise*), marcando o vínculo da força burguesa à ação e à atividade, o que também se reflete na passagem da “justeza” (*justice*) e da “equidade” (*fairness*) à “responsabilidade” (*responsability*) e da “moderação” (*moderation*) e da “frugalidade” (*frugality*) à “economia” (*thrift*). O eu ativo e responsável por si é colocando no centro dessa moralidade. Esse deslocamento das virtudes é ainda coroado com o desfazimento do valor da ‘graça’ (*grace*) e da “dignidade” (*dignity*) e a elevação da autoconfiança, mas também do autocontrole (*self-possession*), como relação consigo e com o mundo.

Ora, uma amizade fundada nesse rol de qualidades morais parece ter menos sentido como amizade desinteressadamente estabelecida do que como uma amizade estrategicamente mantida. Ademais, embora não se possa falar em “capital humano” para não recair em anacronia, é possível ver aí aspectos de uma moral capitalizada, ainda que de forma muito mais sutil do que o final do século XX e o século XXI apresentarão. Essa sutileza da capitalização

se dá porque o pensamento liberal de então parece manter uma linha separando o território econômico daquele sentimental, que só mais tarde será colonizado pelo mercado. “A virtude política agora parece ser realizada na sociabilidade, na sentimentalidade e na polidez moral, naturais entre homens.” (HOFFMANN, 2001, p. 226)¹¹⁶

Ao longo do século XIX, na Europa e Estados Unidos, a sociabilidade é acompanhada de uma visão político-moral de “autoaprimoramento” (*self-improvement*), ao passo que, no interior dessa busca, a amizade burguesa se constitui, permeada pelo interesse (HOFFMANN, 2001).^{a,117} Como uma relação considerada indissolúvel, a amizade volta sua naturalidade sentimental à escolha moral, o que permite, pois, o estabelecimento de algumas garantias ao longo da relação, as quais são fundamentais para seu espírito de empresa e sua busca de autoaprimoramento.

Essa lógica burguesa em torno da amizade e sociabilidade fica especialmente visível dentro da francmaçonaria. Ignorando o imaginário fantasioso em torno dessa sociedade “filantrópica” e “fraternal” semissecreta, pode-se afirmar que ela concentra as relações sociais e amicais de tal forma que funciona como uma quase-auxese laboratorial.^b Segundo Stefan-Ludwig Hoffmann (2001, p. 227): “Nas lojas [maçônicas], homens de riqueza e educação – que na vida cotidiana seguem as regras do capital e do mercado, do poder e da competição – transformaram-se em ‘homens melhores’ e aprenderam a ‘governar-se’.”¹¹⁸ Esse microcosmo burguês repete o centramento do eu ativo e responsável por si mesmo que encontra na moralidade um caminho de autoaprimoramento, dessarte, “a liberação dos medos, anseios e esperanças, assim como sua ‘civilização’ ou domínio, deveria ser algo realizado pelo próprio indivíduo e não pela Igreja ou pelo Estado” (HOFFMANN, 2001, p. 227)¹¹⁹

Em certa medida, esses indivíduos letrados e abonados buscam na sociabilidade certa contraposição ao mundo capitalizado de seu cotidiano, ao mesmo tempo em que essa espécie de acesse secular volta-se a valores intimamente ligados a esse cotidiano “do capital e do mercado”. Todavia, o modo de vida burguês, sobretudo masculino, parece clamar por uma complementaridade das leis do mercado (*i.e.*, a racionalidade governamental). A amizade parece alojar-se na resposta a esse clamor: “a experiência da amizade masculina é descrita como

^a Aliás, como nota Jacques Derrida (1994, p. 308, grifo do autor): “Por um lado, a amizade fraternal parece essencialmente estrangeira ou rebelde a *res publica*, ela não saberia fundar uma política. Mas por outro lado, nós a verificamos, de Platão a Montaigne, de Aristóteles a Kant, de que Cicero à Hegel, os *grandes discursos filosóficos e canônicos* sobre amizade terão explicitamente ligado o amigo-irmão à virtude e à justiça, à razão moral e à razão política.” A questão política parece transversal à amizade ocidental, ainda quando se busca pensar sua ausência ou os fenômenos antipolíticos, de despolitização ou repolitização da amizade, como fica patente, por exemplo, no estudo e no empenho político-teórico de Francisco Ortega (1999; 2000) ou Hannah Arendt (BÁRCENA, 2006).

^b Para uma história política da francmaçonaria e da burguesia europeia entre os séculos XVIII e XIX cf. KOSELLECK, 1959.

um ‘tremor sagrado’ e um ‘doce segredo’. Não é ‘comunicável’, mas antes ‘pode ser experimentado’ e aparece, segundo alguns, como ‘aquela atração que me atraiu à loja’ (HOFFMANN, 2001, p. 232)¹²⁰ A amizade praticamente funde em si, pois, esse âmbito da sociabilidade pública e estratégica e o âmbito privado dos sentimentos e experiência inenarráveis.

Nesse ínterim, apresenta-se a segunda alteração que a amizade burguesa instala na tradição amical se apresenta. O tradicional efeito especular da amizade, é convertido, pois, de um espelho da alma em um espelho do íntimo, dos segredos (*i.e.*, da psiquê), não mais levando a uma parrésia sobre o outro, mas de si mesmo ao outro. Essa confissão de si, laica e privada, é deslocada da busca pela salvação espiritual, em outro mundo, para a sobrevivência social, no presente (VINCENT-BUFFAULT, 1996). Essa transformação lia a eletividade a um grau salutar de solidão no espaço privado. O privado – inventado e, doravante, intensificação – não é somente um espaço do eu, mas da escolha da partilha da intimidade, protegida dos olhos e ouvidos indesejados. Esse espaço privado possui uma dimensão arquitetônica, mas também uma dimensão psíquica – *e.g.*, respectivamente, o quarto individual e a escrita de si nos diários (CHARTIER, 2009).^a O amigo, nesse contexto converte-se naquele que pode adentrar essa intimidade ao mesmo tempo física, sendo quem é convidado a partilhar o espaço do quarto, e sentimental, sendo aquele com quem se compartilha os segredos e se elabora as verdades da psiquê.

Conjuntamente a isso, na passagem do século XVIII ao século XIX, ocorre uma mudança na geografia da veridicção teórica da amizade. No Século das Luzes, abundam os tratados filosóficos, nos quais “nada é implícito: as regras do trato amistoso são fornecidas para a instrução das pessoas de bem, o que não deixava de envolver certas banalidades.” (VINCENT-BUFFAULT, 1996, p. 59) No século XIX, a amizade perde o lugar que tinha no século anterior entre os tratados e ensaios filosóficos, migrando às artes, onde o sentimentalismo e amizade aproximam-se como nunca (BÖSCHENSTEIN, 1995; KROGH, 2015), ou sendo ela reservada à escrita íntima dos diários e das cartas, as quais posteriormente se tornam o objeto de interesse de leitura e publicação, ganhando certa retórica e encenação discursivas (VINCENT-

^a O quarto privado na forma de gabinete, estúdio (“*studiolo*” e “*study*”) ou *closet* já aparecia como loco de intimidade amical no século XVIII (RANUM, 2009), contudo a intimidade ainda não tem a dimensão que terá no século seguinte, seja em termo de privacidade dada ao espaço, porquanto poderia ser um lugar frequentado, amiúde, por outras pessoas que não aquelas íntimas, seja em termos de proliferação desse tipo de cômodo, posto que, somente no século XIX, o quarto privado e o quarto de dormir espalham-se por todas as moradias burguesas (ELIAS, 1997; GUERRAND, 2009). Na passagem ao século XX, são as moradias populares que, aburguesando-se, incorporam, progressivamente, essa intimidade, tanto por questões sanitárias, quanto morais (OLSEN, 1986).

BUFFAULT, 1996).^a Tanto na apreciação da arte (*i.e.*, a amizade poética), quanto na escrita íntima (*i.e.*, a amizade epistolar), essa relação letrada, privada e cultivada com a amizade é essencialmente burguesa (VINCENT-BUFFAULT, 1996) e não se espalha pelo tecido social até que ocorra um aburguesamento da sociedade no século XX, e que a moralidade burguesa, seus ideais e perspectiva de mundo se impregnem, levando consigo essa maneira de amigar-se (ORTEGA, 2002).

Amizade burguesa e companheirismo revolucionário^b

O retrato da amizade burguesa não pode obter profundidade fora de um jogo de contrastes. Esse *chiaroscuro* amical, pois, produz-se com outra relação de sociabilidade e de constituição da identidade que marcou o século XIX e XX: o “companheirismo revolucionário”. Com os avanços do modo de produção capitalista após as revoluções burguesas ou aburguesadas na Europa, há um crescimento da classe proletária, bem como a emergência de novas condições de sociabilidade e relacionamento no espaço público e privado, político, moral e afetivo. Nesse ínterim, o pensamento libertário e o socialista intensificam as distinções entre as relações proletárias e burguesas, com o intuito de potencializar aquelas na luta contra essa.

A amizade burguesa, “como uma relação de confiança mútua e privacidade” (VOGEL, 1965, p. 54)¹²¹, é marcada pelo excesso de individualidade e pela criação de distinções e de hierarquias entre os sujeitos baseadas em critérios pessoais e afetivos. “A ‘amizade’ é”, segundo Thomas B. Gold (1985, p. 657), “um laço particularista, onde os indivíduos não tratam todos os outros do mesmo modo, mas antes têm amigos especiais, nos quais eles podem confiar e aos quais podem recorrer, em busca de ajuda.”¹²² O amigo é alguém em que se tem confiança e em que se pode buscar assistência. Ainda que essas qualidades sejam limitadas, até certo ponto, pela moralidade, a privacidade e a confidência que envolvem a relação amical possibilitam, amiúde, que esse espaço seja um espaço de transgressão a essa moralidade, no qual são possíveis experimentações afetivas dessujeitas de ideais políticos. Ademais, a amizade pode

^a Embora não esteja no escopo desse estudo, vale notarmos que a produção poética oitocentista em torno da amizade é dúplice: parte dela é elogio a um ideal de amor amical, parte é elegia à morte de uma amizade “clássica”.

^b A expressão “companheirismo revolucionário” não é endógena ao pensamento socialista, *lato sensu*, contudo a utilizamos para demarcar seu uso específico como ideal de sociabilidade revolucionária. Somado a isso, notamos que, ainda que os termos “camarada”/“camaradagem” e “companheiro”/“companheirismo” não sejam totalmente equivalentes, eles mantêm, *grosso modo*, uma sinonímia dentro do pensamento e da sociabilidade socialistas, portanto, não faremos discriminação entre esses termos, preferindo o uso de “companheiro/companheirismo” pelo valor simbólico de sua etimologia – *i.e.*, derivado do latim “*cum*” (com, junto) e “*panis*” (pão).

prover a assistência privilegiada entre os amigos, advindas de condições econômicas favorecidas ou influências políticas.

Somada a essas características, a relação burguesa ainda comportaria um uso utilitarista ou interessado, voltado aos interesses da classe burguesa e, por tanto, profundamente ligados ao capital. Os efeitos de interesse burguês na relação amical são, inclusive, objeto de crítica na peça de teatro de Bertolt Brecht (1982), *Opera dos três vinténs (Die Dreigroschenoper)*. Distintamente, por exemplo, da imagem caricatural do mercador Jourdain, um gentil-homem burguês de pouca inteligência, personagem com a qual Molière (2013) escarnece a burguesia do século XVII, o retrato de B. Brecht (1982) é assaz mordaz, porquanto aponta os aspectos perversos de uma amizade oportunista e funcional. A relação de amizade que se apresenta na peça é aquela entre Macheath, também conhecido como “Mack”, notório criminoso de London, e Jackie Brown, chefe da polícia londrina. Durante seu tempo de exército Mack e Brown eram melhores amigos, agora, mantém uma relação fundada na troca de favores estratégicos para seus ofícios. Como analisa Tássio F. Santana (2014, p. 106-107):

Com relação à amizade, Brecht mostra a fragilidade e artificialismo na amizade de Mack e Brown (supremo chefe da polícia de Londres). Tratam-se como amigos de infância, na maior cordialidade existente, com muitos elogios uns aos outros. Entretanto, a amizade se sustentou por longos anos apenas pelas relações comerciais ali alocadas: Mack dá informações sobre bandidos, enquanto Brown retribui dando cobertura policial. No final do espetáculo, Brown acaba encurralado por Peachum, o qual ameaça a reputação dele com um escândalo com os mendigos. Brown chora sua amizade, mas logo entrega Mack para a polícia.

Fica patente a crítica de B. Brecht (1982) à “amizade burguesa” na medida em que sua particularidade pode converter-se em parcialidade quando a relação é justaposta ao estatuto socioeconômico do indivíduo (*i.e.*, a manutenção de sua imagem moral e a garantia de sua renda e de seus proventos). Em uma moralidade burguesa, cujo ápice vai produzir um discurso da competição generalizada – “a luta pela existência, seja como competição econômica relativamente moderada ou como guerra total, reinou em todos os tempos e em todos os lugares” (GAY, 1993, p. 51)¹²³ –, o interesse particular, assim, prevalece, em última instância, ao laço amical.

Esses contornos burgueses da relação amical oitocentista – sobremaneira o papel da particularidade, da “privatização” e do interesse – não se adequam aos ideais socialistas, em que o amor livre anda ao lado de uma solidariedade classista. Assim, no intento de separar a sociabilidade proletária das relações atomizadas e privatizadas da sociabilidade burguesa, o discurso socialista faz um corte, separando, de um lado, a amizade burguesa e, de outro, um

companheirismo revolucionário. Esse companheirismo emerge de uma contraposição à fraternidade burguesa, buscando radicalizá-la e recusando sua imparcialidade política. Essa dupla contraposição à sociabilidade burguesa coloca o sujeito revolucionário no centro da relação, visto que coloca os interesses da classe proletária na base de sua “moralidade”. “A nova moralidade”, explica Ezra F. Vogel (1965, p. 46), “não distingue entre pessoas com base em preferência pessoais”¹²⁴ e, portanto, “a camaradagem é uma moralidade universalista”.^{a125}

O companheirismo (ou camaradagem) implica uma igualdade fundamental, da qual deriva entre os indivíduos um trato, cuja equidade não distingue os sujeitos por uma preferência particular, mas por uma condição de socioeconômica (*i.e.*, a classe). O companheirismo é universal, porém apenas entre os companheiros; apenas um camarada, por seu comprometimento à causa revolucionária e seu envolvimento com a condição proletária, é merecedor dessa igualdade classista.

A essência do termo camarada não reside apenas na lealdade ao Comunismo (contrarrevolucionários, latifundiários e outros “inimigos do povo” não devem ser tratados como camaradas”, mas na natureza universal da camaradagem. [...] Parte da ética subjacente ao conceito de camarada é que há um modo importante no qual todos na sociedade [comunista] estão relacionados a cada uma das outras pessoas. (VOGEL, 1965, p. 55)¹²⁶

Desse modo, em uma sociabilidade revolucionária, “ninguém deve ter relações especiais com certo tipo de pessoa, que possam interferir nas obrigações com os demais” (VOGEL, 1965, p. 55)¹²⁷ e deve, ao mesmo tempo, direcionar-se àqueles que cooperam ou podem cooperar na luta de classes em favor do proletariado. A contraposição entre a amizade e essa idealização da sociabilidade entre proletários não implica que a camaradagem seja desprovida do cuidado de um indivíduo em relação ao outro.

A camaradagem é caracterizada pela prestatividade (*helpfulness*), civismo e preocupação com os outros. A “ajuda” é mais universal do que a ajuda que se dá ao amigo e também se traduz, em parte, em uma disponibilidade (*willingness*) para criticar as insuficiências dos outros e, então, “ajudá-los” a comportar-se de acordo com as normas da camaradagem. (GOLD, 1985, p. 657)¹²⁸

Conquanto a ajuda e a disponibilidade de um indivíduo em relação a outro existam no companheirismo revolucionário, o modo como esses gestos ocorrem diverge do particularismo burguês, no qual os interesses privados sobrepõem-se ao interesse geral. Em verdade, ambas as

^a Conquanto as análises de E. F. Vogel (1965) e Th. B. Gold (1985, p. 657) concentrem-se na realidade da República Popular da China, ela parece, em termos gerais, captar a essência dessa distinção entre a amizade burguesa e o companheirismo revolucionário.

relações privilegiam o interesse como algo basal à sociabilidade, no entanto, ao passo que a amizade burguesa se insere em um território onde os interesses particulares competem entre si, compondo um interesse geral apenas em um nível secundário e involuntário, o companheirismo revolucionário busca criar uma cooperação entre os sujeitos da classe proletária, de modo que seu interesse “geral” se realize na confluência do esforço coordenado dos indivíduos. É justamente esse interesse geral que, ao mesmo tempo, direciona e circunscreve essa sociabilidade revolucionária.

Se se pode dizer que a fraternidade burguesa retirou da irmandade cristã seu aspecto dogmático e religioso, ao passo que o companheirismo revolucionário buscou arrancar da fraternidade sua moralidade burguesa e sua universalidade desvinculada da luta de classes. A amizade burguesa tampouco é simplesmente a continuidade da fraternidade da Revolução francesa, uma de suas formas implica um afastamento do amor universal e abstrato entre os cidadãos, aproximando-se do amigo íntimo, do foro privado, que se guarda da infância para a vida toda, mas que nunca pode ser, do ponto de vista do indivíduo burguês, qualquer um ou todo mundo. O companheirismo revolucionário, por outro lado, intensifica a universalidade, vendo em sua realização “concreta” um obstáculo: no modo de produção capitalista, não há condições materiais e sociais para que a “universalidade” possa ser verdadeira. A distinção de classes, ao produzir necessidades materiais e papéis históricos distintos (*i.e.*, interesses) à burguesia e ao proletariado, impede que haja uma real solidariedade senão em prol de uma revolução social.

A amizade burguesa, movida pelo sentimento e pelo foro privado, diverge notadamente da essência assaz racionalizada e coletiva da camaradagem proletária, a qual origina-se dos interesses dessa classe, orienta-se por essa espécie de dever para com o coletivo, direcionando-se, portanto, à classe como um todo. O interesse que marca as duas relações, ainda que elas se tracem através de um antagonismo e de um discurso de contradição, as devolve a uma mesmo solo veridiccional. Todavia, se por várias décadas essa contraposição estratégica e funcional perdurou, separando o discurso liberal do revolucionário, no século XXI essa fronteira parece desfeita ou, ao menos, flexibilizada. Isso fica visível, por exemplo, no discurso de 30 de outubro de 2010, de Dilma Rousseff, após sua eleição, que se inicia não com a conhecida marca do Partido dos Trabalhadores (PT), “Companheiros e companheiras...”, mas com um “Aos meus amigos e amigas...”, como observou Raymundo de Lima (2010).^a Amizade também aparece

^a Embora essa mudança no discurso do PT tenha valor simbólico, é preciso notar que, antes mesmo desse discurso da presidente Dilma Rousseff, as propostas e práticas de governo petistas estavam muito mais alinhadas a uma socialdemocracia e a um ordoliberalismo do que à práxis revolucionária.

contemporaneamente reterritorializada em escritos anarquista, seja no título de *A nossos amigos* (*A nos amis*), do Comitê Invisível (2014), ou como temática central do escrito *Éticas dos amigos*, de Edson Passetti (2003), onde são pensadas invenções libertárias da vida, a partir da amizade.^a Do discurso de vitória eleitoral do PT à revolta no território dos afetos e dos conceitos dos anarquistas, no século XXI, parece haver-se instalado uma alteração nas fronteiras da amizade como relação burguesa, abrindo-a para outros interesses.

Entre os séculos XIX e XX, contudo há um duplo contraste no que concerna à amizade burguesa. Um primeiro contraste, interno à amizade burguesa, no qual o papel de cidadão e as sociabilidades civis ou político-morais, ao passo em que buscam emular a fraternidade iluminista, entram em tensão com o aspecto particularizada e individualista do modo amical burguês. Nesse cenário, a amizade burguesa, íntima e particularizada, acha-se constrita entre o tempo da juventude e os deveres do matrimônio, entre os interesses privados e o dever público. Um segundo contraste, esse externo à amizade burguesa, é aquele entre o amigo burguês e o companheiro de luta. Entre esses dois a valoração e a funcionalidade da sociabilidade contrapõem-se drasticamente, quase ponto a ponto, mantendo, no entanto, o centro de gravidade mais ou menos intacto: o interesse, ainda que através de sua negação.

A amizade burguesa, onde se ensaia uma capitalização amical mais efetiva, esgueira-se ao longo do século XIX e começo do século XX, sem dispor do privilegiado espaço dos tratados filosóficos ou dos salões iluministas. Embora não se possa dizer que ela tenha desaparecido ou tenha se tornado demasiado pequena, ela, com efeito, não ostenta a mesma grandeza de outrora. Se com sua popularização, a amizade perde o destaque que possuía entre os adultos, sobretudo nas elites – econômicas e morais –, que agora se encontram demasiadamente ocupados com os enlances do matrimônio e com os afazeres dos negócios, entre os infantes a realidade é distinta. A amizade, pois, começa a tornar-se algo mais e mais presente na infância, convertendo-se, conseqüentemente, uma questão pedagógica. Entretanto, a partir da segunda metade do século

^a Por certo, não é o pensamento anarquista do século XXI que inaugura uma sociabilidade libertária que a contemporaneidade chamaria de “amizade”. Conquanto trabalhos como os de E. Passetti (2003) e de Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo (2022) sejam primazes na constituição de uma amizade libertária, a partir do pensamento anarquista de outrora, até o século XXI (ou pelo menos fins do século XX), o pensamento anarquista não se referia à própria sociabilidade com o termo “amizade”, uma vez que a palavra ainda era demasiada carregada de valores burgueses e de uma conotação pouco revolucionária. Note-se, por exemplo, que no minucioso estudo de E. Passetti (2003) não é encontrada nenhuma conceitualização do termo “amizade” ou “amigo” feita pelos próprios anarquistas oitocentistas (europeus). A *amizade* libertária surge, pois, no modo com o anarquista brasileiro apropria-se de elementos do pensamento de Friedrich Nietzsche e de escritos anarquistas, sobretudo de Max Stirner, para compor “éticas dos amigos”. A partir do século XXI, as práticas discursivas ligadas ao pensamento revolucionário passam a tratar explicitamente suas formas de sociabilidade como “amizades” e os sujeitos revolucionários como “amigos”. É nesse sentido estritamente que podemos falar de uma (re)apropriação revolucionária ou libertárias dos vocábulos amicais.

XX, o papel da amizade na vida adulta ganha novo fôlego, sem, com isso, abandonar sua importância na vida infantil. Esse novo lugar da amizade na problematização econômica faz com que sua capitalização alcance um grau insigne.

Do século XX ao século XXI

O termo “*Homo œconomicus*”, bastante comum no vocabulário da economia política e das ciências econômicas, tem se tornado também presente em outros território do que aquele estritamente econômico – *e.g.*, os estudos de M. Foucault (2004a), de Ch. Laval (2007) ou de Maurizio Lazzarato (2011), nos quais o sujeito liberal e neoliberal são arrastados para fora da discussão meramente econômica, *stricto sensu*, levando-a para o âmbito da política e da moral, mas também para a problematização em torno da subjetivação, do governo e da veridicção. As variações das noções de *Homo œconomicus*, do liberalismo ao neoliberalismo, por sua vez, são sintomáticas do processo de colonização da vida pela lógica econômica que se dá no desenvolvimento do fenômeno de capitalização do Homem.

No liberalismo, *grosso modo*, o *Homo œconomicus* é, coletivamente, um sujeito-população, objeto da estatística e de ação econômica indireta e jurídico-política direta, e, individualmente, um sujeito de troca, cuja atuação centra-se no mercado, articulando-se com certa dificuldade com o âmbito extraeconômico. No interior do Estado de bem-estar social, o *Homo œconomicus* torna-se, sobretudo, um sujeito consumidor, fazendo o âmbito econômico e político estreitarem-se através do poder de compra e do direito ao consumo, como algo fundamental à manutenção da sociedade civil e da igualdade. No neoliberalismo, por sua vez, após a crise de 1929 e, mormente, após a Segunda Guerra, o *Homo œconomicus* ganha outra feição, enquanto sujeito econômico ativo: “o *Homo œconomicus* [...] não é o homem de troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2004a, p. 152)¹²⁹. Essa mudança torna permeáveis e permeadas as minúcias de cada sujeito, convertido em “empresa de si”, não apenas em um nível individual, mas também populacional. Os fenômenos ligados ao capital humano – *e.g.*, “educação escolar e superior, treinamento no trabalho, migração, saúde e informação econômica” (SCHULTZ, 1961, p. 8) – tornam-se veridizíveis em termos de comportamentos econômicos, “o que permite analisar todos esses comportamentos em termos de empresa individual, de empresa de si com investimentos e rendas” (FOUCAULT, 2004a, p. 237)¹³⁰

Toda ação de um sujeito – de um curso de inglês a uma pausa para o café, de uma viagem ao exterior à extensão da prole –, doravante, pode ou deve ser mensurada e avaliada por sua

rentabilidade. Tudo se torna um investimento e uma renda, cada espaço, cada tempo, cada objeto e cada sujeito são parte de um cálculo capitalizado, logo, a amizade, cujo valor econômico era dúbio ou velado até então, agora vai ser impregnada ou mesmo fagocitada pela veridicção capitalizada.

Amigos, amigos; negócios à parte?

Ao traçar o rosto desse sujeito econômico neoliberal e sua “ética”, P. Dardot e Ch. Laval (2010, p. 413) afirmam “que o primeiro mandamento da ética do empreendedor é ‘ajuda-te a ti mesmo’, e que nesse sentido essa ética é uma ética do *‘self-help’*.”¹³¹ Essa ética da autoajuda (*self-help*) tem como elementos fulcrais a autoavaliação e a responsabilização de sua codificação do mundo através da “empresa de si” e da ascese do desempenho. Sob a égide dessa ética, cujo ícone, paradoxalmente, talvez seja *self-made man* (i.e., o homem que se faz, que se torna o que é sem ajuda de elementos externos a si mesmo), é erigida uma amizade capitalizada.

Essa ética da autoajuda significa que o indivíduo deva tornar-se capaz de ajudar a si mesmo, inclusive na escolha de quem o rodeia e de quem compõe seu círculo de amizades. Nesse evidente entrecruzamento da capitalização e da psicologização da amizade, as variações do tema são bastante amplas: desde a elaboração de um “*marketing* da amizade” (BARON, 1997) até o uso estratégico da amizade na carreira empresarial (SOUZA; GARCIA, 2008a), passando pelo território do “*coaching*” (JONES, 2019) e da autoajuda para fazer-se amigos (CARNEGIE, 2006; LAMOURÈRE, 2014)... As qualidades cognitivas e comportamentais, além das habilidades e competências, estão bastante presentes nesse âmbito, de modo que a lógica neoliberal, do mercado ao sujeito empreendedor, não apenas vale-se da psicologização, ela também dita o ritmo e o uso dessa psicologização amical. A capitalização apropria-se, pois, da psicologização na composição do etos empresarial que envolve e captura as relações amicais, permitindo que essas sejam veridizíveis desde esse âmbito.

O chavão “amigos, amigos; negócios à parte”, cuja origem possivelmente não remete aos meios especificamente empresariais, parece curiosa e estrategicamente subvertido pelo etos empresarial. Exemplo disso é uma matéria publicada na revista Forbes, intitulada “Mantenha seus negócios próximos e seus amigos mais perto” (GIBBONS, 2018, on-line)¹³², como conselho aos “empreendedores”. Um primeiro ponto emblemático do texto é a asserção de que “as pessoas falam o tempo todo como as pessoas bem-sucedidas ‘descobrem quem são seus verdadeiros amigos’ quando atingem o grande momento”¹³³. Nela o sucesso é colocado como

um modo de *verificação* da verdadeira amizade, subsumindo a relação amical à veridicção capitalizada e ao etos empresarial.

Conquanto isso seja, amiúde, assumido como algo verdadeiro e óbvio, não é essa a questão central do texto. Na matéria essa lógica veridiccional é alargada ou aprofundada para perguntar-se sobre a conduta de um empreendedor em relação a sua amizade (*i.e.*, como incorporar a relação a sua lógica empreendedora): “Porém quase ninguém fala sobre como as pessoas bem-sucedidas tratam seus amigos quando atingem ao grande momento.” (GIBBONS, 2018, on-line)¹³⁴ A amizade, então, é posta como peça-chave para o empreendedorismo, uma vez que os amigos não apenas promovem a felicidade uns dos outros, mas tornam o indivíduo um sujeito de negócios “mais efetivo e eficiente”¹³⁵ e “também [lhe] dão perspectiva” (GIBBONS, 2018, on-line)¹³⁶. Em que sentido um amigo “dá perspectiva”? Eis o exemplo que Serenity Gibbons (2018) dá ao leitor: depois de lamentar-se a uma amiga que havia perdido um importante cliente e que isso resultaria em uma baixa considerável em seus rendimentos, a amiga a consola, incitando-a buscar outro cliente de mesma monta e dizendo: “Vai lá fora e tenta encontrar outro cliente antes de começar a reclamar sobre quão injustas as coisas são.” (GIBBONS, 2018, on-line)¹³⁷

Por fim, o texto busca deslocar a aspectos mais pragmáticos do assunto. “Falar para as pessoas manterem suas amizades, enquanto constroem um negócio, é mais fácil do que fazê-lo, mas vale a pena o esforço”, explica Serenity Gibbons (2018, on-line), “Aqui estão algumas formas que encontrei para manter meus amigos perto”¹³⁸, ela segue e, então, arrola:

(1) *Dobre seu esforço.* Você precisa entrar em uma boa fase para aliviar um pouco do estresse? Precisa começar a ter ideias de presentes de datas comemorativas para seus clientes? Precisa comer? Para todas essas são coisas você pode convidar seus amigos e eles tornarão sua lista de afazeres muito mais prazerosa.

(2) *Agende os check-ins de seus amigos.* Você provavelmente agenda *check-ins* com clientes efetivos e clientes em potencial, quer seja em seu calendário pessoal ou no de gestão de relacionamento com o cliente. Por que você não faz o mesmo com seus amigos? Pondo de lado 15 minutos aqui e ali, para mandar um e-mail ou uma mensagem para perguntar como vai uma amiga ou acompanhá-la em um evento em que ela está, você pode assegurar-se de não sair do ciclo, mesmo quando sua vida empresarial estiver esmagadoramente ocupada.

(3) *Inclua seus amigos nas realizações de seu negócio.* Sua empresa alcançou US\$1 milhão em vendas? Você expandiu para um segundo lugar? Finalmente teve um ano lucrativo? Todas essas são ótimas desculpas para celebrar e convidar seus amigos para brindar seu sucesso duramente conquistado. (GIBBONS, 2018, on-line)¹³⁹

Ela finaliza o texto com uma indicação bastante evidente da ligação entre a individualização do eu psíquico e do sujeito empresa de si, dessa espécie de investimento no capital psíquico: “o sucesso pode ser muito solitário quando não há ninguém com quem dividi-

lo.” (GIBBONS, 2018, on-line)¹⁴⁰ Esse texto, assim, apresenta três linhas de força pelo qual capitalização da amizade se faz: (1) a verificação amical a partir da verificação capitalizada; (2) o etos empresarial que envolve a relação amical; (3) a apropriação da amizade pela lógica neoliberal.

Verificação amical

Quando S. Gibbons (2018, on-line) diz que “as pessoas falam o tempo todo” que “pessoas bem-sucedidas ‘descobrem quem são seus verdadeiros amigos’ quando atingem o grande momento”, ela não apenas vincula a verificação da amizade ao verificação capitalizada, como a insere em um etos – *i.e.*, em um *modus operandi* habitual, tornado “costumeiro” –, atestando uma normalização dessa verificação empresarial. Isso parece reiterado por uma matéria publicada na *Harvard Business Review*, pela repórter financeira Alison Beard (2020), sobre a verdadeira amizade no trabalho. Não fosse indicativo suficiente a revista em que o texto foi publicado e a área da jornalista, a matéria está vinculada ao tópico “gerenciando a si mesmo” (*Managing Yourself*), com o que o caráter neoliberal dessa capitalização fica mais do que patente.

O texto encanstra clichês da amizade – *e.g.*, a ideia aristotélica de que o amigo é um outro eu – com uma funcionalidade da amizade, tanto no território da saúde mental, quanto da prosperidade financeira: “Os amigos de verdade dão suporte um ao outro, gerando mutuamente sentimentos positivos e crescimento pessoal.” (BEARD, 2020, on-line)¹⁴¹ A autora também destaca uma alarmante estatística de que a quantidade de amigos e o tempo despendido com eles tem decrescido geração após geração. A preocupação, contudo, pauta-se nos riscos à saúde que isso representa e aos efeitos negativos que isso tem no âmbito do trabalho. Esse decréscimo da amizade é, então, atrelado a fatores materiais (*i.e.*, tempo e energia) necessários para fazer-se e manter-se as amizades, que acabam por concorrer com a demandas do sucesso profissional. Dado o limite humano, tempo e energia são finitos e, no cálculo de investimento, a amizade parece não ter o mesmo retorno que outros aspectos, na constituição do próprio capital humano. Em resposta a isso, a jornalista aponta, justamente, como a amizade é um bom investimento, tanto para a saúde mental, quanto para a vida empresarial. Essa mesma lógica encontramos no artigo de Paul Ingram e Xi Zou (2008, p. 167), onde se identificou “um número de benefícios para a carreira e o desempenho organizacional dessas relações”¹⁴², especialmente quando se conjugam os aspectos afetivos e instrumentais na relação amical no espaço do trabalho, a chamada “amizade de negócio” (*business friendship*).

No texto de A. Beard (2020) são indicados modos de como acelerar o processo de estabelecimento de amizade e de melhores amigos: a proximidade, a similaridade e a reciprocidade. Esses três pontos não são apenas algo constatado no outro, mas são também algo que se deve exercitar, comportamentos que se deve estabelecer e intensificar para que os efeitos benéficos da amizade sejam ainda mais rápidos e ainda mais perceptíveis – *i.e.*, buscar eficiência e eficácia no investimento amical. Toda essa propaganda da importância amical é coroada com as frases finais do texto: “A vida de verdade acontece no trabalho: sucessos, alegrias, falhas, traumas. Precisamos de amigos de verdade – bem aí, ao nosso lado – em meio a tudo isso.” (BEARD, 2020, on-line)¹⁴³ Não só a amizade é revalorizada por meio de seu reposicionamento no âmbito do investimento, como sua realidade e veracidade estão vinculadas à própria realidade e veracidade do mundo do trabalho, enquanto território privilegiado da lógica empresarial. A amizade é integrada ao sucesso e ao fracasso, às demandas da lógica empreendedora.

Em um artigo sobre amizade e ética no âmbito dos negócios, Daryl Koehn (1998, p. 1762) conclui desta forma: “Qual, então, é a resposta à pergunta: podem e devem empresários ser amigos um do outro e de suas partes interessadas? A resposta”¹⁴⁴, escreve a autora, “depende de o que entendemos por ‘amigos’.” Essa condicionalidade da resposta não está vinculada à verdadeira ou falsa amizade, mas a sua *verificação* no território dos negócios – *i.e.*, são as relações econômicas e o etos empresarial que vão assinalar qual amizade é a amizade adequada ao espaço do trabalho e como essa amizade se faz rentável. A verificação da amizade a partir de uma lógica empresarial está intrinsecamente ligada ao cálculo de investimento em capital humano e ao etos empresarial.

Etos empresarial – amizade-virtude, amizade-vantagem e amizade-utilidade

O etos empresarial, como conjunto comportamental que delineia a subjetividade do sujeito empresa de si (*i.e.*, o *Homo æconomicus* neoliberal), é composto, entre outros elementos, pelo cálculo de rentabilidade e de investimento de capital, incluindo o capital humano, pela responsabilidade, pela autoavaliação e pela busca permanente por eficiência e eficácia. Esse etos vai produzir variações de amizades capitalizadas.

Em 1995, Charles M. Horvath publica um artigo sobre a crítica do filósofo britânico Alasdair MacIntyre acerca do formalismo e utilitarismo, os quais não conseguiriam “fornecer a motivação individual necessária para realizar as ações corretas” (HORVATH, 1995, p. 505)¹⁴⁵ e suas implicações para a ética dos negócios. Esse artigo, no qual Ch. M. Horvath (1995, p.

505) propõe o uso do conceito aristotélico de “excelência” (*aretê, ἀρετή*) como base à ética dos negócios, é uma resposta às críticas, como a de Andrew Stark (1993), sobre a ética corrente. Após a publicação desse artigo, saem, em 1997 e 1998, dois artigos na *Revista de Ética do Negócio* (*Journal of Business Ethics*) que dão continuidade à discussão, levando-a, contudo, ao território da amizade. Em cada um deles vão ser propostas formas de amizade adequadas ao mundo dos negócios: o primeiro artigo, de Mary Catherine Sommers (1997), explora a “amizade-vantagem” (*advantage-friendship*), ao passo que o segundo, de Daryl Koehn (1998), contrapõe-lhe a “amizade-utilidade” (*utility-friendship*).

Essa discussão sobre ética nos negócios, então, ao perpassar a noção de “excelência” em Aristóteles (1975), acaba ligando-se não apenas à virtude, mas à amizade, a relação virtuosa mais sublime, para o estagirita. A questão, então, que se coloca para M. C. Sommers (1997, p. 1454) é esta: “É possível que a amizade possa funcionar como um contexto-virtude também dentro da vida econômica?”¹⁴⁶ Para tanto, a filósofa vai tratar o âmbito dos negócios como uma comunidade ou contexto onde a amizade pode ter lugar, caracterizando, em seguida, os tipos de relação possíveis na comunidade dos negócios. Essas relações alicerçam-se em quatro estruturas de reciprocidade distintas:

(1) A primeira seria aquela em que nenhum retorno de dinheiro ou serviços seria pedido ou esperado: esse seria o traço distintivo da amizade-caráter, o qual produz vantagens para os parceiros, mas não é baseado em vantagem. (2) A segunda seria uma reciprocidade governada por acordos explícitos, onde nem os termos nem a execução do acordo são influenciados pela boa-vontade entre as partes. Essa é claramente uma relação-vantagem, mas é “amigável” apenas no sentido de que é uma associação na qual as pessoas tomam parte, sabendo ou acreditando que isso seria para o seu benefício mútuo; é meramente não-exploradora. (3) A terceira seria uma reciprocidade baseada em acordo explícito, mas onde a execução do acordo poderia ser influenciada pela boa-vontade, por modestas concessões ou posposições etc. Alguns podem argumentar que isso não seria mais uma amizade-vantagem. (4) Por fim, há uma reciprocidade que não é substancialmente governada por acordos explícitos, mas onde um retorno de dinheiro ou serviços é esperado, pois cada um confia que o outro honrará a natureza básica da relação, a qual foi configurada à vantagem ou ao benefício mútuos. (SOMMERS, 1997, p. 1455)¹⁴⁷

Dessas estruturas de reciprocidade decorrem quatro tipos de relação: (1) amizade-virtude (ou “caráter”); (2) uma parceria (*partnership*) sem a presença da boa-vontade; (3) uma parceria com a presença suficiente da boa-vontade; (4) uma parceria, pautada totalmente na boa-vontade para a mutualidade dos benefícios (*profits*). Para M. C. Sommers (1997), dessas quatro relações, apenas a primeira e a última podem ser, com efeito, chamadas de amizade e apenas a última é viável no âmbito dos negócios. Nessa relação, que ganha o nome de “amizade-

vantagem”, a virtude não é apenas presumível da utilidade da relação, mas nela é desenvolvida e exercitada.

A amizade-vantagem pauta-se em uma garantia calcada no passado da relação, cuja estabilidade assegura seu futuro – *i.e.*, “assegurando que se está trabalhando dentro de um contexto de benquerença mútua para o bem da rentabilidade. (SOMMERS, 1997, p. 1456)¹⁴⁸. A amizade-vantagem baseia-se na constituição de um sujeito constante, cujo futuro é previsível e mesmo computável. O amigo-vantagem é, assim, um *Homo æconomicus* neoliberal, porque um sujeito de responsabilidade (*Verantwortlichkeit*) – *i.e.*, “necessário, uniforme, igual entre iguais, constante e, conseqüentemente, calculável.” (NIETZSCHE, 2012, p. 649)¹⁴⁹. Por certo, o homem como “um animal capaz de fazer promessas” de Friedrich Nietzsche (2012, p. 648)¹⁵⁰ abarca muito mais do que o *Homo æconomicus* neoliberal, contudo esse não deixa de ser uma espécie particular daquele animal, o homem endividado e “endividável” (*homo debitor*), de M. Lazzarato (2011).

A amizade-vantagem é caracterizada por ser baseada em “fatualidades” (*actualities*) e não em aparências (*i.e.*, são preciso dados concretos para que a confiança amical se estabeleça), desse modo ela não deixa de ser baseada em promessas, mas requer um tipo específico de promessa: a previsão. A palavra dada, aquele que compromete, não é suficiente ao etos empresarial, é preciso que se possa antever e antecipar o prometido. A promessa neoliberal, portanto, baseia-se em dados, ainda que da experiência individual, que sustentem a expectativa e que deem suporte ao investimento na relação e a seus benefícios futuros. Isso faz com que a amizade-vantagem requeira qualidades e ações, as quais conduzem à virtude, como forma de garantia, dando certa materialidade cognitivo-comportamental à promessa.

O sujeito responsável e capaz de promessa é alguém que garante estabilidade ou constância à relação. Embora essa necessidade de estabilidade exigida da amizade-vantagem parece similar àquela que A. Smith (1984) entendia como necessária ao bom funcionamento da sociedade, para o iluminista escocês a constância era essencial à amizade – seja no amigo virtuoso, seja no prudente – ao passo que na amizade-vantagem a instabilidade é um componente intrínseco: “o que é ‘vantajoso’ ou ‘rentável’ está sujeito à mudança” (SOMMERS, 1997, p. 1456)¹⁵¹. Assim, a amizade capitalizada busca sobrepor aquilo que constitui certo impedimento à amizade oitocentista: a instabilidade humana. A virtude, até então, aparecia atrelada à amizade por sua estabilidade, porém, quando o interesse entre em cena, enquanto elemento das relações amicais, ele torna frágil a estabilidade amical. Em A. Smith (1984) o interesse particular só tem lugar porque sua realização leva, inevitavelmente, ao bem-estar – individual e coletivo. Nesse percurso, o esforço em direção à virtude ou à constância, tido como

necessário, conduz a relação amical. Na amizade-vantagem, por sua vez, a mutabilidade dos interesses não é problemática, porquanto ela não só pode servir de base a uma relação, como, em alguns casos, pode levar à virtude; dessarte, a amizade-vantagem pode converter-se em amizade-virtude. Ainda que a amizade virtuosa seja um resultado não garantido da amizade-vantagem e mesmo que essa possa não subsistir por longo tempo, ela não deixa de ser desejável, como também não deixa de ser veridizível como amizade.

Outra qualidade intrínseca dessa modalidade amical é a pessoalidade. Uma vez que o interesse é fundante da relação, é preciso que certas qualidades e/ou comportamentos que garantam os futuros benefícios estejam presentes nos amigos. Isso implica que certas relações, buscando determinados retornos, não podem ser estabelecidas genericamente. Cada relação, então, adequa-se às pessoas envolvidas e, em algum grau, somente a elas – o que parece ser a sublimação da amizade helvetiusiana. Essa pessoalidade, pois, visa garantir uma equidade na troca, posto que ao conhecer as qualidades e comportamentos de cada um, é possível calcular o grau de risco da relação em termos de retorno (*i.e.*, de satisfação das expectativas). Para que uma relação de amizade desse tipo seja exitosa e prolongue-se, a equidade é fundamental, portanto a estabilidade não desaparece, mas é deslocada de um âmbito moral para o território dos resultados. O que se busca, então, é a estabilidade da vantagem mútua e isso a previsibilidade da qualidade e do comportamento parecem assegurar.

A equidade das trocas, por sua vez, está vinculada a uma igualdade dos sujeitos, todavia não ao tipo clássico de igualdade (*i.e.*, de virtudes), mas à igualdade de condição nos negócios:

Embora essas amizades floresceriam mais facilmente entre colegas de trabalho (*co-workers*) ou membros de uma mesma profissão, elas também podem existir entre profissionais e clientes, entre fornecedores e consumidores, gestores e subordinados etc., onde as medições da igualdade podem ser mais difíceis de aplicar. (SOMMERS, 1997, p. 1456-7)¹⁵²

O essencial nesse tipo de amizade é a compreensão mútua das vantagens da relação, para tanto não basta o conhecimento de quem é o outro, mas o reconhecimento da condição fundamental na qual os interesses possam se articular. Essa articulação não pode calcar-se no benefício abstrato e distal do bem-estar da sociedade, o benefício precisa ser bastante tangível, como no caso do benefício recíproco e equivalente, no âmbito dos negócios.

Contudo, essa amizade não é descolada da virtude, uma vez que, ao garantir também a constância, a virtude dos parceiros intensifica o valor da amizade e, por conseguinte, o nível de investimento possível nos benefícios da relação. Ademais, no território da ética, a virtude que a relação comporta pode extrapolar os benefícios diretos objetivados, podendo reverter em uma

mudança na percepção de si e nos próprios comportamentos, mormente no que concerne ao mundo do trabalho e ao capital humano. “Em outras palavras, tornamo-nos conscientes de nossos próprios talentos e excelências através dessas amizades, bem como encontramos modelos de comportamento profissional.” (SOMMERS, 1997, p. 1457)¹⁵³ Conquanto inicie seu artigo distinguindo a amizade-virtude da amizade-vantagem, a autora finaliza-o, mostrando como elas se aproximam e reconciliando, de certo modo, a utilidade e a virtude, além de indicar seu lugar em uma ética nos negócios.

Em resposta a essa amizade-vantagem (SOMMERS, 1997), Daryl Koehn (1998) vai em seu artigo elaborar a “amizade de utilidade” (*friendship of utility*). Primeiramente, a autora retoma a noção de amizade-virtude ou amizade-caráter, pontuando que “os amigos de virtude são pessoas que amam umas das outras por causa do bem. Aqueles que conhecem o bem são aqueles que com o tempo desenvolvem um caráter predisposto a amar o que é o bem e nobre e amá-los em si mesmos.” (KOEHN, 1998, p. 1756)¹⁵⁴ Como a intimidade, além da igualdade e virtuosidade, caracteriza esse tipo de amizade, ela acaba sendo rara no âmbito dos negócios, restando entre os sujeitos de negócio, como muito, um espaço para uma amizade de utilidade. Essa outra amizade, então, tem sua duração e sua motivação condicionadas pelo interesse nos benefícios que a relação pode prover e não na relação em si mesma. Diante disto, a autora coloca a seguinte questão: “Se relações de negócios são, no melhor dos casos, amizades de utilidade e se amizades de utilidade são basicamente egoístas, então há algo de grande valor ou nobreza a se ganhar encorajando a ‘amizade’ nos negócios?”¹⁵⁵ Ao que ela responde: “Se as relações de utilidade são pura e irrefletidamente egoístas, a resposta é não.” (KOEHN, 1998, p. 1757)¹⁵⁶ Porém, seguindo a linha de M. C. Sommers (1997), a autora logo reabre a questão, ao relativizar o corte aristotélico entre amizade-virtude e amizade-utilidade, colocando uma distância menor e uma separação da virtude não tão estrita no segundo tipo de amizade. Divergindo da posição de M. C. Sommers (1997) no que diz respeito a desqualificação das relações contratuais ou contratualizadas como possibilidade de amizade, Daryl Koehn (1998) vai aprofundar a relação entre utilidade e virtude, incluindo as relações de utilidade contratual na verificação amical.

Um ponto fulcral no argumento do texto é o caráter basal da utilidade nas relações humanas:

Nossas primeiras relações humanas são as de utilidade. O bebê não é o par dos pais, nem têm os recém-nascidos muito no âmbito do caráter, portanto nenhuma amizade do bem (*friendship of the good*) é possível. A criança usa os pais. Da perspectiva do bebê, os pais são intercambiáveis com outros cuidadores. A criança simplesmente quer manter-se aquecida, seca e alimentada. [...] Os pais têm seus próprios interesses e nem sempre vêm correndo quando a criança chora. A criança começa a aprender

através dessa relação de utilidade que o mundo não está aí para suas demandas. Esse reconhecimento é um importante primeiro passo em direção à socialização. (KOEHN, 1998, p. 1756, grifo da autora)¹⁵⁷

A amizade-utilidade, então, tem sua origem em uma experiência bastante precoce do ser humano, mas também assaz verdadeira, de modo que “as amizades de utilidade têm um importante papel no ensino de habilidades sociais básicas, na construção da comunidade e na preparação de pessoas para amizades mais desafiadores.” (KOEHN, 1998, p. 1758)¹⁵⁸ A amizade-utilidade, então, não apenas pode levar à amizade virtuosa, mas fornece as aprendizagens basais para outros tipos de amizade, antecipando e fundando assim outra relações. Se é verdade que, por sua natureza interessada, a amizade-utilidade pode não durar tanto quanto uma amizade-virtude, em sua constituição, porém se espera que ela se prolongue, do contrário ela não teria razão de ser. A reciprocidade pressuposta e a estabilidade baseada na perpetuação dos interesses fazem com que essa relação antecipe certa experiência de uma amizade duradoura.

Ao lado dessa expectativa de duração, é fundamental para a amizade-utilidade a percepção do outro como provedor de algo útil, pois é a partir dessa percepção que a troca que alimenta a relação torna-se possível. Nesse sentido, essa amizade parece aproximar-se da relação do *Homo œconomicus* liberal, na qual o comércio é a imagem fundamental da relação entre os sujeitos e, conseqüentemente, o interesse é valorizado através da troca: “As trocas do mercado permitem à companhia que é capaz de construir uma casa ter as habilidades de seus empregados apreciada por aqueles trabalhadores que não podem construir casas, mas que podem projetar e manufaturar *chips* de computador.” (KOEHN, 1998, p. 1758)¹⁵⁹ Entretanto, em um segundo momento, essa troca é colocada em um território mais neoliberal, passando da figura do mercado e da troca àquela da empresa e do investimento. A troca permite articular os interesses, mas o investimento permite que esse interesse possa complexificar-se em termos de interdependência e delatar-se em termos de temporalidade. A segurança do investimento, outra vez, é assentada na virtude dos sujeitos – seja no caso do sujeito que já possui a virtude, seja no caso daqueles que a adquirem, ao longo do tempo, a partir da amizade –, fazendo com que “as amizades de utilidade – mesmo quando são reguladas por contrato – tenham valor ético” (KOEHN, 1998, p. 1758)¹⁶⁰.

Nesse ponto, a amizade-utilidade reencontra a virtude, agora não porque extrapola seus contornos utilitários, como na amizade-vantagem, mas porque a própria virtude é redimensionada como algo associável ao interesse: “ações virtuosas”, afirma Daryl Koehn (1998, p. 1759), “requerem bens externos como riqueza e poder. O desejo por esses bens,

amiúde, sustenta as amizades de utilidade.”¹⁶¹ Os sujeitos, movidos por esse desejo, ao mesmo tempo interessado e virtuoso, são levados pela amizade a trabalhar juntos, buscando alcançar seu interesse comum ou apoiando-se mutuamente para que cada qual possa alcançar seu objetivo, a fim de potencializar seus ganhos. Desse modo, “*em sua forma*, a aquisição de dinheiro não é diferente da aquisição de um amigo virtuoso, cujo amor também desejamos por si mesmo.” (KOEHN, 1998, p. 1759, grifo da autora)¹⁶² A autora, assim, converte a riqueza como um valor em si mesmo, retirando da amizade-utilidade o peso de buscar algo externo a ela, uma vez que, fundamentalmente, a riqueza é aquilo que promove a amizade e aquilo em direção a que a amizade se move.

Essa forma virtuosa de amizade-utilidade não advém naturalmente, ela demanda uma ética (*i.e.*, uma atitude racional e refletida) por parte dos parceiros de negócio, de modo que não basta apenas um cálculo de investimento e rentabilidade, mas urge o cálculo de um etos no qual o amigo seja pensado como um recurso, enquanto parte do capital humano. “Obter o uso correto de dinheiro ou de amigos”, escreve Daryl Koehn (1998, p. 1759), “é um exercício em tornar-se sábio em termos práticos.”¹⁶³ Trata-se de um capital humano complexo, porque não está totalmente integrado a um dos sujeitos, mas existe em uma fusão da relação empresarial de negócios e da relação amical de afetividade. Ademais, sua complexidade vincula-se tanto à satisfação e mudança dos interesses quanto na transformação de cada indivíduo. O aspecto ético dessa amizade-utilidade, então, afasta a relação dos abusos e seus malefícios, ao mesmo tempo que extrai da experiência amical seus benefícios econômicos e morais:

Conquanto os sedentos de poder e obcecados por riqueza não façam os melhores amigos, entender as mecânicas de se obter riqueza e poder e a tentações que esses bens naturais trazem em sua esteira é desejável. Na medida em que nossas amizades de utilidade são o campo de teste para ganhos práticos de sabedoria, sua importância para tornar-se virtuoso não deve ser subestimada. (KOEHN, 1998, p. 1759)¹⁶⁴

Dessa forma, a autora parece reconciliar a desavença secular entre amizade, a virtude e a utilidade, que se expressava ou em uma espécie de amoralidade amical helvetiusiana, ou em um formalismo moral kantiano. A derradeira resposta do artigo a sua pergunta inicial sobre a possibilidade de uma amizade verdadeira no âmbito dos negócios é de que isso depende do significado de amizade. De certo modo, essa resposta não afasta o modo como as duas autoras tratam o tema, ao contrário, ela as une sob o égide de uma capitalização da amizade, posto que mais do que divergirem na forma como a relação se efetiva, ambas fazem operar um mesmo plano veridiccional em que a amizade e o capital humano estão plenamente articulados e na qual o sujeito empresa de si e o verdadeiro amigo podem coabitar o mesmo indivíduo.

Apropriação da amizade – *marketing* amical

Marketing amical: o crescimento de seu negócio através do cultivo de relações estratégicas é um livro publicado em 1997 pelo empresário Gerald R. Baron (1997), cujo título por si mesmo já deixa bastante sensível a incorporação da amizade pela lógica empresarial neoliberal.^a A amizade, enquanto “relação estratégica”, é colocada no centro do “negócio” de *marketing*. Logo na introdução, o tema do livro é descrito da seguinte forma:

Esse livro aborda um conceito notavelmente simples: fazer amigos. Você está prestes a descobrir que o negócio dos negócios está em fazer amigos e o papel de gerentes e empregados é fazer amigos. Mesmo para além dos negócios, nossas vidas podem enriquecer se despendermos mais tempo construindo amizades. (BARON, 1997, p. xi)¹⁶⁵

Já no início, é dada à amizade um caráter fundamental duplo; ela é tanto fulcral no âmbito do trabalho, quanto na esfera das relações humanas em geral. Essa duplicidade está, para o autor, intimamente ligada, na medida em que uma vida bem-sucedida e o sucesso dos negócios não estão dissociados, nem são forças que competem entre si, precisando, porém, serem balanceadas. Essa continuidade entre vida, negócios e amizade perpassa todo o livro, todavia, na sequência, para explicar a lógica de seu *marketing* amical, o autor recorre a uma história quase anedótica.

G. R. Baron (1997) conta que uma amiga de sua esposa, havia muito, lutava para que seu pequeno negócio, um café (*coffee shop*), obtivesse êxito, todavia, entretimentos, sua filha mais velha morre tragicamente. A caminho do velório, o autor, acompanhado de sua esposa, pensa consigo que aquele seria o fim do negócio, que, diante do ocorrido, o café tornava-se algo desimportante e que a energia e o tempo de sua vida gastos naquele pequeno empreendimento haviam sido em vão. Eis que, ao chegar na igreja onde o ritual acontecia e deparar-se com mais de seiscentas pessoas apinhadas para expressar seus sentimentos à família, ele percebe a verdadeira importância do empreendimento daquela mulher. O sucesso do negócio não estava na grandeza de valores que o café movimentava, mas nas amizades que haviam sido feitas com os clientes (*customers*).

Na sequência o autor desloca a conclusão para aquilo que seria o núcleo do aprendizado a que o livro se propõe: “no processo de desenvolver negócios, você fará amigos que

^a No original, em inglês: “*Friendship marketing: growing your business by cultivating strategic relationships*”.

contribuirão para sua vida de modos incomensuráveis. [...] ‘Faça amigos’, porque, no processo de fazê-lo em sua vida de negócios, você construirá a base para uma carreira de sucesso de longa duração.” (BARON, 1997, p. xii)¹⁶⁶ Depois de mostrar a importância de um empreendimento pelas amizades que ele propicia, o que o autor faz é frisar a importância das amizades para além da vida privada, vinculando-a ao espaço-tempo dos negócios. A amizade não só é verificável desde o território da economia, mas é também incorporada a esse âmbito como uma necessidade basal para o sucesso.

A proposta de organização de negócio de G. R. Baron (1997) pauta-se, sinteticamente, em quatro pontos: (1) as relações estratégicas; (2) o alinhamento de metas (*goals*); (3) a escuta; e (4) o trabalho em equipe. Bastante didático, o livro tem esses pontos como fio condutor, na progressão dos onze capítulos. A noção de “relações estratégicas” implica, para ele, que “o valor de um negócio pode ser medido na qualidade de suas relações”, ou seja, “no que elas representam para os negócios.” (BARON, 1997, p. viii)¹⁶⁷ A amizade é posta como modelo dessa mensuração da utilidade das relações, sendo o referencial de relação de qualidade. Porém essas relações não se reduzem à amizade propriamente dita, incluindo “clientes chave, influenciadores, nossos cônjuges e crianças”. (BARON, 1997, p. viii)¹⁶⁸ Nesse processo, os âmbitos público e privado são fusionados, a vida pessoal e a profissional são amalgamadas; ainda que não sejam totalmente indistinguíveis, a fronteira desses dois territórios torna-se delével. As duas esferas da vida, então, tornam-se intercambiáveis, experienciáveis partindo-se de uma mesma lógica. Assim, conquanto o livro se proponha a ser um guia para os negócios, ele acaba por mesclar, reiteradamente, o que, *a priori*, estaria fora da esfera empresarial ao mundo dos negócios.

Para fundar a importância do alinhamento de metas, G. R. Baron (1997) precisa, antes, desenhar um cenário neoliberal: um mundo povoado invariavelmente por sujeitos autocentrados que competem entre si e entram em conflito na busca de satisfazer seus interesses. A solução para prosperar nesse lugar é a amizade, ou melhor, é preciso construir nos negócios relações que reproduzam “o que ocorre naturalmente nas amizades”. (BARON, 1997, p. ix)¹⁶⁹ A amizade é evocada outra vez como relação chave para o sucesso, para a sobrevivência nesse ambiente um tanto quanto hostil, mas também como modelo que torna compreensíveis empresarialmente as outras relações. Haveria nas relações comerciais, por exemplo, um momento em que, assim como entre aqueles que estão prestes a se tornarem amigos, nota-se algo importante para ambos. Isso é o que o autor chama de “alinhamento de metas”. Contudo, o que se dá não é apenas o pareamento de uma relação profissional a uma relação pessoal ou a nomeação de um fenômeno amical com um termo bastante empresarial (*i.e.*, meta). Retorna-se

à amizade, que, até então, permitia ler o mundo dos negócios, para compreendê-la por meio da lógica empresarial. Em vez de alterar a natureza concorrente e autocentrada dos seus sujeitos através da amizade, o que G. R. Baron (1997, p. 47) faz é sobrepor as relações: “a amizade é baseada no alinhamento de metas.”¹⁷⁰ E esse mesmo conceito serve para o espaço de trabalho: “*para construir uma relação com um contato chave para os negócios, encontre um modo de alinhar suas metas com as dele.*” (BARON, 1997, p. grifo do autor)¹⁷¹ O que se produz, então, é uma amizade fundamental capitalizada e veridizível por uma lógica empresarial.

A premissa da escuta também trabalha nesse sentido de ajuste e sobreposição, pois escutar o outro propicia ao ouvinte o conhecimento sobre quem fala, bem como o respeito a ele, resultando em uma ação sobre o outro mais eficiente e em uma maior chance de encontrar metas em comum. A sobreposição dá-se, então, pela incorporação de uma característica amical (*i.e.*, a escuta) para fins econômicos. “Escutar é uma habilidade amical fundamental. É o modo pelo qual todos nós estabelecemos laços de afeição, cuidado e entendimento mútuo. E mais do que isso, escutar tem seu modo de converter inimigos em amigos.” (BARON, 1997, p. 17)¹⁷². Essa capitalização da escuta não acontece apenas por seu uso na construção de relações comerciais produtivas, mas no próprio modo de compreendê-la. Dentro da lógica empresarial em que o indivíduo é convocado reiteradamente a investir ativamente em seu capital humano, a escuta não pode ser apenas uma habilidade, ela precisa ser ativa e produtiva: “escutar não é uma atividade passiva. [...] E não é a lacuna inútil enquanto outra pessoa está falando e estamos preparando o que vamos dizer em seguida. Escutar algo é intensivamente ativo. É trabalho duro.” (BARON, 1997, p. 23)¹⁷³

Por fim, o tópico do trabalho em equipe é um elemento chave na proposta de G. R. Baron (1997) e pressupõe que todos os indivíduos nele envolvidos subjetivem a lógica do *marketing* amical, pois os grupos de trabalho “podem ser rapidamente destruídos se os outros não entenderem a importância dessa relação ou se eles não estiverem igualmente comprometidos em desenvolver a relação.” (BARON, 1997, p. x)¹⁷⁴ Essa necessária subjetivação dos valores do *marketing* amical pelos indivíduos e a codificação das relações nos negócios pelo modelo capitalizado de amizade garantiriam, a longo prazo, uma maior rentabilidade e uma maior estabilidade das relações empresariais. “Entretanto”, diz G. R. Baron (1997, p. ix), “a amizade não é o fim desejado de todas as relações de negócios, mas um modelo para entendê-las”¹⁷⁵.

Por um lado, então a amizade é colocada como modelo de inteligibilidade das relações no âmbito dos negócios, ou seja, a lógica do *marketing* se apropria da amizade para repensar a si mesma, por outro, essa lógica volta-se sobre a amizade, fazendo desse “*marketing* amical” o

modo pelo qual as próprias relações de amizade são veridizíveis. Ao fim, toda sua análise das relações, dentro e fora do mundo dos negócios, passa pela verificação capitalizada.

Apropriação pela amizade – *Homo œconomicus* e gestão amical

Esse fenômeno de apropriação da amizade, no processo de capitalização do Homem, não se restringe a esse tipo de literatura que transita entre a autoajuda e o *coaching* – e.g., o *best-seller* de Dale Carnegie (2006), *Como conquistar amigos e influenciar pessoas*, ou ainda o *Pequeno caderno de exercícios e truques para se fazer amigos/as e desenvolver suas relações*, de Odile Lamourère (2011).^a Os artigos acadêmicos permitem, outrossim, perceber uma incorporação da amizade em práticas empresariais, nas quais fica patente tanto uma apropriação da amizade, quanto uma apropriação pela amizade, de modo que o etos empresarial passa a conduzir as práticas e as relações dos indivíduos. Essa apropriação pela amizade possui duas facetas: (1) uma apropriação exógena à relação amical; (2) uma apropriação endógena à relação amical.

No primeiro caso, a amizade é utilizada pela empresa como ferramenta em prol da própria empresa. Um exemplo disso é o aumento da produtividade através das relações amicais entre cargos de níveis distintos na empresa:

as relações de amizade pessoais entre líderes e seguidores (*followers*) influenciam significativamente os processos e resultados organizacionais para além do que já se sabe de pesquisas sobre [trocas entre líderes e membros] as influências positivas ou de trocas de alta qualidade nesses processos e resultados. (BOYD; TAYLOR, 1998, p. 20)¹⁷⁶

Conquanto a amizade, por sua natureza pessoalizada, pode levar, habitualmente, a considerar-se apenas seus efeitos para os sujeitos e nos sujeitos, um uso bastante neoliberal da amizade são seus efeitos sobre o meio. Essa atenção ao ambiente de trabalho é necessária para a redução e o controle do “estresse organizacional” (KOMPIERI; KRISTENSEN, 2001), onde a amizade aparece como um fator relevante para produzir um clima agradável nesse ambiente: “O trabalho se torna mais agradável porque, no ambiente de trabalho, há essa relação de

^a No original, em inglês: “*How to win friends and influence people*”. Na tradução brasileira a expressão “*win friends*” é traduzida por “fazer amigos” (CARNEGIE, 2017). Vale notar que esse livro, publica pela primeira vez em 1936, é reeditado e vendido até hoje, tendo a tradução brasileira 52 edições. No original, em francês: “*Petit cahier d'exercices et astuces pour se faire des ami(e)s et développer des relations*”. Na tradução brasileira (LAMOURÈRE, 2014), o título é levemente simplificado: “Cadernos de exercícios e dicas para fazer amigos e ampliar suas relações”. Para outro exemplo de *coaching* amical cf. JONES, 2019.

amizade com os colegas. O clima é bom, as pessoas sentem-se satisfeitas e, tendo flexibilidade, o trabalho deixa de ser exaustivo.” (PAULA *et al.*, 2012, p. 71)

Essa apropriação da amizade em favor do funcionamento da empresa tampouco restringe-se ao espaço profissional, conforme indica a análise de James Campbell Quick *et al.* (1997, p. 226): “as pausas para almoço com amigos e mesmo escapadelas de cinco minutos durante um dia estressante pode refrescar e renovar as energias.”¹⁷⁷ Essa ajuda externa pode ser pensada e estimulada pela empresa como estratégias para a otimização da produtividade dos empregados, por meio da promoção de ambientes de trabalho mais agradáveis. Além da afirmação de pequenas práticas como proporcionadoras de bem-estar individual e, conseqüentemente, coletivo – *e.g.*, “Conversar com colegas de trabalho, amigos e outras pessoas [...] são meios viáveis de aliviar a tensão decorrente de demandas organizacionais”. (QUICK *et al.*, 1997, p. 245)¹⁷⁸ Desse modo, a gestão da empresa abarca não apenas a relação entre os empregados, mas seus efeitos no ambiente, valendo-se da amizade dentro e fora do espaço de trabalho para produzir efeitos “positivos” (*i.e.*, tornar os indivíduos mais eficientes e efetivos em sua função na empresa).

No segundo caso, a amizade é utilizada pelos sujeitos como ferramenta em prol de seu desempenho, estatuto e bem-estar na empresa, para aumentar a rentabilidade de seu trabalho. Um dos usos dessa instrumentalização é gerar a confiança, segurança e apoio entre os amigos, o que tem como fim último o âmbito profissional, de forma que os efeitos emocionais ou psíquicos que desencadeia tem caráter secundário ou intermediário. Nessa assistência, por vezes, a amizade é recoberta de afetividade, por vezes tem sua instrumentalidade mais ressaltada, de todo modo, o amigo vai garantir o suporte emocional, profissional ou material para que situações indesejadas do cotidiano, dentro e fora do trabalho, ou tarefas difíceis possam ser transpostas e seu impacto negativo no desempenho abrandado ou anulado.

Os indivíduos também lançam mão das amizades na tentativa de galgar a cargos melhores e engendrar uma melhora no estatuto dentro da empresa. Esse uso estratégico, não raro, liga-se ao estabelecimento de grupos ou pequenas redes amicais no interior da empresa:

Dentro desse contexto, cada grupo briga para colocar pessoas que fazem parte de seu círculo de amizades em posições estratégicas da empresa, para aumentar sua influência na organização. Diante disso, as relações de amizade passam a ter uma conotação estratégica, o que reforça o seu caráter de apoio social entre os membros que disputam o espaço organizacional com o intuito de aumentar sua influência na empresa. (SOUZA; GARCIA, 2008a, p. 245).

Essas redes amicais geram, em seu interior, uma cooperação entre os indivíduos, aumentando seu desempenho, porém, em uma escala maior, elas amplificam a competição entre os indivíduos de grupos distintos. Isso faz da amizade um catalisador da capitalização neoliberal, tanto porque intensifica a dinâmica da concorrência, como porque permite aos sujeitos tornar a amizade um componente de investimento em seu capital humano. Os amigos, assim, tornam-se capitalizados e capitalizadores das relações de trabalho, adquirindo um papel ativo na apropriação da amizade. Inclusive, uma estratégia assaz utilizada é a busca por incorporar à empresa amizades anteriores e exteriores (*e.g.*, amizades de infância ou aquelas estabelecidas durante os estudos universitários), garantindo a influência e a utilidade da relação, com o propósito de aumentar a influência do grupo de trabalho na organização:

O apoio social surgiu como um elemento das amizades no local de trabalho, principalmente, com o intuito de aumentar a influência de um grupo sobre outro e, assim, controlar os fatores do ambiente de trabalho que poderiam afetar determinado grupo de forma negativa. Assim, os grupos brigam entre si para conseguir apoio instrumental, informacional e emocional para uma guerra silenciosa, velada, camuflada. (SOUZA; GARCIA, 2008a, p. 245).

O valor da amizade no âmbito profissional é mesurado pelo poder estratégico que a ela se vincula ou se pode vincular (*i.e.*, promover ascensão financeira e a elevação do estatuto do indivíduo dentro da empresa). Essa instrumentalização da amizade é enunciada de forma bastante explícita: trata-se de “construir redes para vantagem profissional” (INGRAM; ZOU, 2008, p. 168)¹⁷⁹

Essas redes aparecem reiteradamente caracterizadas como comportando um grau maior de volatilidade do que a amizade-virtude, todavia a capitalização progressiva da amizade tem positivado esse aspecto, fazendo da labilidade um fator vantajoso aos amigos: “a natureza dinâmica da amizade de negócio é manifestada como o processo através do qual relações de negócio evoluem para amizades, ou vice-versa.” (INGRAM; ZOU, 2008, p. 180)¹⁸⁰ Uma série de variáveis (*e.g.*, idade, gênero, etnia, formação e condição socioeconômica) passam a ser computadas no âmbito do investimento amical, bem como fazem parte da percepção do interesse e vantagens presentes no outro, seja ele um amigo efetivo ou em potencial.

Essa positivação que a capitalização produz, no entanto, não significa que não haja efeitos negativos do apagamento das fronteiras entre a esfera pessoal e profissional: “outra característica distinta da amizade de negócio são os benefícios e custos impostos pela ampla estrutura organizacional e social, dentro da qual a amizade é desenvolvida.” (INGRAM; ZOU, 2008, p. 180)¹⁸¹ Tais malefícios podem incluir a intensificação dos atritos decorridos da

afetividade e da proximidade amical, bem como os prejuízos psíquicos do prolongamento indefinido do espaço-tempo de trabalho. Contudo, mesmo os malefícios da amizade apropriada pela lógica neoliberal são vistos em termos de custos e cálculos – *e.g.*, “um remédio seria medir diretamente os resultados (*outcomes*) associados à tensão inerente às amizades de negócio” (INGRAM; ZOU, 2008, p. 179)¹⁸². Para obter-se, então, o melhor da amizade nos negócios é preciso uma gestão amical (*Management of business friendships*), ou seja, gestar os conflitos, os aspectos necessários e facultativos das amizades, a convivência prolongada e compulsória, otimizando o laço afetivo, as afinidades e estimulando a reciprocidade, uma vez que as “amizades de negócios representam benefícios substanciais para o desempenho na carreira e organizacional e elas estão tornando-se mais comuns.” (INGRAM; ZOU, 2008, p. 182)¹⁸³. Nesse ínterim, os perfis de amigos no âmbito empresarial vão emergir, buscando-se selecionar e estimular os comportamentos e habilidades mais rentáveis – *e.g.*, criatividade, energia, proatividade, a disponibilidade e a não-lamentação (SOUZA; SEDIYAMA, 2012). O perfil cognitivo-comportamental do amigo e gestão empresarial da amizade vão articular-se a fim de otimizar os efeitos dessa dupla apropriação amical. O *Homo æconomicus*, então, passa definitivamente a poder ser amigo e ter amigos; a amizade torna-se um componente quase inexorável ao cálculo do sujeito neoliberal – tanto na vida adulta, como mostramos, como também sendo introduzido como questão na infância e na educação da criança, como vai indicar Ch. Laval (2019)^a.

Apropriação da amizade – Dia do Amigo

Outro tipo de apropriação da amizade é aquele no qual ela é capitalizada por meio de sua transformação em mercadoria e objeto de consumo ou em que o consumo é estimulado por meio dela. Essa apropriação não deixa de articular-se ao capital humano, na medida em que esse inclui os momentos de lazer e as emoções como parte de um investimento em si mesmo. Entretanto, essa é a forma na qual a amizade aproxima-se mais à mercadoria e ao consumo, do que ao capital e ao investimento.

Inserida em meios mercadológicos, a amizade pode ser apropriada em propagandas e utilizada como atrativo para consumo, como pode, outrossim, ser um meio de subjetivação de

^a N’A *escola não é uma empresa*, Ch. Laval (2019, p. 179) cita um curioso uso da amizade: “A escolha por uma ‘boa escola’ não depende apenas das oportunidades legais oferecidas pelo setor público. [...] Existe um ‘mercado negro’ escolar do qual as famílias participam com estratégias complexas, por exemplo, escolhendo o local onde vão residir ou apelando para amigos e familiares.”

uma lógica de consumo. Nesse cenário, a amizade aparece em papелotes de açúcar de lanchonetes, cujos invólucros contêm dizeres sobre saúde, felicidade e a doçura da vida (MIZOGUCHI, 2016). A amizade, então, é propagandeada como um elemento importante para, nas palavras de Danichi H. Mizoguchi (2016, p. 88), “uma vida cada vez mais funcionária”. Essa forma de capitalização aparece, também, em promoções – *e.g.*, a rede de *fast food* (MCDONALDS, 2016) que anuncia com a imagem de crianças sorridentes, “pequenos amigos, grandes festas”, marcando a promoção com a *rashtag*: “#AmizadeVence” (Figura 4.1).

Figura 4.1 – Cartaz da promoção “Pequenos amigos, grande festa”



Fonte: MCDONALDS, 2016.

Esse uso também aparece em grandes centros comerciais, como o Neumarkt Shopping, de Blumenau/SC em suas publicidades do “Dia do Amigo” no ano de 2016.^a Em uma das peças publicitárias, os clientes são convocados a deixarem seus recados sobre a amizade em um mural,

^a O Dia do Amigo no Brasil não é instituído por lei, sendo majoritariamente comemorado no dia 20 de julho, embora em algumas cidades e estados celebrem o dia 18 de abril. O Dia Internacional da Amizade, celebrado no dia 30 de julho, foi adotado pelas ONU em 1997 e proclamado no ano de 2011, em assembleia geral (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

no meio do centro de compras, depois tirarem uma foto e publicá-la nas redes sociais com a marca “#muraldoamigo”; em troca, a homenagem é exposta nas redes sociais do *shopping* “pra todo mundo ver. Inclusive seu melhor amigo!” (NEUMARKT SHOPPING, 2016). Trata-se, pois, de toda uma série de apropriações em que a amizade se torna alvo de práticas neoliberais de produção e de consumo, alcançando nichos ainda não tão explorados por outras datas comemorativas. Em uma sociedade formada por cada vez menos “trabalhadores” e cada vez mais por aquilo que Achille Mbembe (2015) chama de “nômades do trabalho” (*nomade du travail*)^{a,184}, a amizade emerge com um meio de capitalização *sui generis*, pois há quem não tenha mais pai ou mãe, há quem não tenha cônjuge, namorada ou namorado, há ainda quem não tenha filho ou uma criança na família, entretanto todos têm uma amizade e, por conseguinte, têm a quem apresentar nessa data comemorativa. Assim sendo, o que seria melhor então que celebrar o Dia do Amigo? (MIZOGUCHI, 2016).

Além da homenagem através do consumo no Dia do Amigo, essa capitalização também exorta o consumo *com* os amigos, um elogio à felicidade compartilhada e comprada: desfrutar um “cineminha”, “fugir da dieta”, “bater papo no café”, com esse amigo “carinhoso”, “descolado”, “que conta piadas”, mas que também “não resiste a promoções”, é “fã de vitrine” e “esquece onde estacionou [o carro]” (NEUMARKT SHOPPING, 2016). Essas características perfilam não apenas um amigo, porém uma diversidade de amigos capitalizados, que, a despeito das diversidades, “todos eles são muito felizes aqui [no *shopping*]” (NEUMARKT SHOPPING, 2016). Não seria exagero, pois, ver nesse tipo de produção de amizade a reverberação do processo que analisa André P. Gomes (2016), em que o *shopping* passa de algo modelado pelas exigências da cidade a um modulador das relações e dos espaços urbanos. Dessarte, a amizade do Dia do Amigo é também uma amizade-*shopping*, uma relação capitalizada para o consumo, para a fluidez, sem orientações espaço-temporais, sem segmentação, prolongando assim um labirinto desértico, cuja única orientação é o escaldante Mercado-Sol. Na abertura de um espaço sem fim, mas também sem pontos fixos que sirvam de referência, a capitalização da amizade libera os amigos do peso da moral – com seus muros, galerias, portas e escadas – e arrebenta definitivamente a exclusividade da amizade aos virtuosos, dando a todos um lugar ao Mercado-Sol: doravante qualquer amizade será verdadeira em seu interesse, na medida seja capitalizável. A todos e todas a igualdade do empreendedorismo e à amizade a liberdade empresarial. Não

^a Sobre a situação do nômade do trabalho, A. Mbembe (2015, p. 13) escreve: “Não há mais trabalhadores enquanto tais. Não há senão nômades do trabalho. Se, ontem, o drama do sujeito era ser explorado pelo capital, hoje, a tragédia para a multidão é não poder ser explorada de modo algum, de ser objeto de proscricção em uma ‘humanidade supérflua’, largada ao abandono e da qual capital não tem mais necessidade para seu funcionamento.”

obstante, a capitalização da amizade desterritorializa toda e qualquer amizade – *ominis et quiuis* – em torno da lógica do capital (*i.e.*, D-M-D'), produzindo, quase como punição aos que não querem competir, investir e empreender, um labirinto semelhante àquele de Jorge L. Borges (2019, p. 318-319):

Oh, rei do tempo e da substância e cifra do século!, na Babilônia me quiseste perdido em um labirinto de bronze com muitas escadas, portas e muros; agora o Poderoso achou por bem que te mostre o meu, onde não há escadas as quais subir, nem portas as quais forçar, nem cansativas galerias as quais percorrer, nem muros que te vetem a passagem.¹⁸⁵

*
**

Conquanto tenhamos, nesse estudo, sistematicamente dividido a capitalização da veridicção amical em verificação, etos e apropriação, essa separação é apenas abstrata e estratégica. Na concretude desses fenômenos, elas são intercambiáveis, articuláveis e recombinaíveis, de modo que o verdadeiro amigo pode ser aquele com quem se vai às compras ou aquele que vale a pena o investimento. O investimento no capital humano pode incluir o consumo da amizade mercantilizada do Dia do Amigo, como pode vincular-se ao grau de apropriação da e pela amizade que etos empresarial comporta. Ao mesmo tempo, há a gestão amical ocupando-se com a virtude das relações no ambiente de trabalho e com o modo com os empregados instituem o que é um amigo de verdade... Todas essas linhas de força entrelaçam-se para dar forma à capitalização da veridicção amical, constituindo facetas da conquista de um novo mundo não-econômico, um pouco ao estilo das grandes navegações do século XV e XVII. Ou ainda, são partes da capitalização do Homem e da amizade em um sentido extraeconômico.

“Agora é cada vez mais difícil de separar o campo da economia do domínio moral, estético, cultural ou político”, escreve Ch. Laval (2007, p. 12), “A economia, ou mais exatamente [...] certa maneira ‘econômica’, contável, calculadora de pensar a relação humana parece ter conquistado a maior parte da existência humana.”¹⁸⁶ A penetração dessa conquista de um mundo não-econômico pela economia parece inegável, bem como seus efeitos veridiccionais:

Isso é o que cria uma nova realidade social, uma nova ordem das coisas, uma nova evidência: a sociedade se descobre como um espaço de utilidade mútua regrado por suas próprias leis, que é identificado a uma natureza do homem mesmo e a certas qualidades das relações que ele mantém com os outros. (LAVAL, 2007, p. 12)¹⁸⁷

Nesse processo, quanto mais a natureza do Homem é identificada à lógica neoliberal, mais as relações amicais convertem-se em investimento, em consumo e em capitalização, e mais os amigos incorporam o *Homo œconomicus*, o sujeito empresa de si, o indivíduo cliente/consumidor/produtor/investidor. No entanto, é preciso relativizar tal constatação, não tanto para limitar seus efeitos, mas para alocar o processo de capitalização junto a outras linhas de força constituintes da veridicção amical contemporânea (*i.e.*, a psicologização e a computabilização).

Mesmo a governamentalidade neoliberal não se reduz à capitalização do Homem e à sujeição do indivíduo ao modelo empresarial. O que há é um complexo arranjo de forças, no qual o neoliberalismo e seu processo de capitalização do ser humano ocupam um papel chave, porém não único ou hegemônico. A capitalização, em uma espécie de etos sem moral, recorta a substância psíquica expressa cientificamente pela linguagem simbólico-matemática, direcionando o valor das ações sobre ela. Dessarte, a capitalização determina, em certo sentido, o crivo veridiccional (*i.e.*, a funcionalidade da substância e do modo dentro da veridicção do Homem e de suas relações), sem retirar a autonomia de desenvolvimento e de funcionamento da psicologização e da computabilização. Ao mesmo tempo, essa tríade (*viz.* psicologização, computabilização e capitalização) parece oferecer-nos as condições de consistência da veridicção pedagógica e da pedagogização da amizade contemporânea.



¹ “Ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores; que não seja em algum dessas linguagens o nome poderoso de um deus.”

² “Señor por que sé que avreis plazer de la grand victoria que nuestro señor me ha dado en mi vyaje vos escrivo esta por la qual sabreys como em XXXIII dias pase a las indias con la armada que los illustrissimos Rey y reyna nustos señores me dieron donde yo falle muy muchas Islas pobladas con gente syn numero y dellas todas he tomado possession por sus altezas con pregon y vadera real estendida y non me fue contradicho.”

³ “The failure to treat human resources explicitly as a form of capital, as a produced means of production, as the product of investment, has fostered the retention of the classical notion of labor as a capacity to do manual work requiring little knowledge and skill, a capacity with which, according to this notion, laborers are endowed about equally. [...] Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skill that have economic value. This knowledge and skill are in great part the product of investment and, combined with other human investment, predominantly account for the productive superiority of the technically advanced countries.”

⁴ “The teachings of praxeology and economics are valid for every human action without regard to its underlying motives, causes, and goals.”

⁵ “Ce sont nos sociétés d'Occident qui ont, très récemment, fait de l'homme un « animal économique ». Mais nous ne sommes pas encore tous des êtres de ce genre [...] L'homo œconomicus n'est pas derrière nous, il est devant nous.”

-
- ⁶ “D’ailleurs nous sommes encore heureusement éloigné de ce constant et glacial calcul utilitaire.”
- ⁷ “Das sociétés religieuses traditionnelles aux sociétés économiques modernes.”
- ⁸ “[...] les liens humains eux-mêmes tendent à devenir des biens commerciaux.”
- ⁹ “[...] produit une réduction générale des humains et de leurs activités à des objets dont la valeur – e, partant, leur droit à l’existence – ne dépend que de leur utilité économique. Le règne des quantités auxquelles nous sommes assignés se confond avec l’idée dominante du bonheur humain maximal. Et l’homme même est transformé en « produit consommable » comme suffisent à l’attester les formules aujourd’hui en usage de « ressource humaines » et de « capital humain ».”
- ¹⁰ “[...] il est désormais de plus en plus difficile de séparer le champ de l’économie du domaine moral, esthétique, culturel ou politique.”
- ¹¹ “[...] plus le modèle de l’homme économique semble devenir chair et os.”
- ¹² “Le principe d’utilité n’est ni strictement économique, ni strictement politique.”
- ¹³ “Les économistes actuels qui font mine de découvrir une économie politique de l’amour, de la famille ou de la criminalité ignorent souvent l’histoire de cette axiomatique fondamental.”
- ¹⁴ “[...] on retrouve presque partout un discours anthropologique fondé sur l’homme des passions et des intérêts.”
- ¹⁵ “Ask a man, why he uses exercise; he will answer, because he desires to keep his health. If you then enquire, why he desires health, he will readily reply, because sickness is painful. If you push your enquiries farther, and desire a reason, why he hates pain, it is impossible he can ever give any. This is an ultimate end, and is never referred to any other object.”
- ¹⁶ “[...] the rules of equity or justice depend entirely on the particular state and condition, in which men are placed, and owe their origin and existence to that utility, which results to the public from their strict and regular observance.”
- ¹⁷ “The laws of war, which then succeed to those of equity and justice, are rules calculated for the advantage and utility of that particular state, in which men are now placed.”
- ¹⁸ “[...] the moral obligation holds proportion with the usefulness.”
- ¹⁹ “Ambition, avarice, self-love, vanity, friendship, generosity, public spirit; these passions, mixed in various degrees, and distributed through society, have been, from the beginning of the world, and still are, the source of all the actions and enterprizes, which have ever been observed among mankind.”
- ²⁰ “The sole trouble which she demands, is that of just calculation, and a steady preference of the greater happiness.”
- ²¹ “[...] since it is impossible for any thing to please as means to an end, where the end is totally indifferent.”
- ²² “Constancy in friendships, attachments, and familiarities, is commendable, and is requisite to support trust and good correspondence in Society.”
- ²³ “L’intérêt est, sur la terre, le puissant enchanteur que change aux yeux de toutes les créatures la forme de tous les objets.”
- ²⁴ “L’esprit bourgeoise ne se réduit pas à la moderation des désirs au nom de la raison, il justifie le désir humain en tant que tel.”
- ²⁵ “S’il parut tel autrefois, il faut convenir qu’on a depuis si généralisé le principe de l’intérêt, si bien prouvé que cet intérêt est le principe de toutes nos pensées et de toutes nos actions, que le mot de l’énigme est enfin deviné, et que pour expliquer l’homme, il n’est plus nécessaire, comme le prétend Pascal, de recourir au péché originel.”
- ²⁶ “Die vollständige Subsumtion aller existierenden Verhältnisse unter das Nützlichkeitsverhältnis, die unbedingte Erhebung dieses Nützlichkeitsverhältnisses zum einzigen Inhalt aller übrigen, finden wir erst bei Bentham, wo nach der französischen Revolution und der Entwicklung der großen Industrie die Bourgeoisie nicht mehr als eine besondere Klasse, sondern als die Klasse auftritt, deren Bedingungen die Bedingungen der ganzen Gesellschaft sind.”
- ²⁷ “Die Nützlichkeits-theorie entwickelt daher allerdings den Zusammenhang sämtlicher bestehenden Verhältnisse mit ökonomischen, aber nur auf eine beschränkte Weise.”
- ²⁸ “Nature has placed mankind under the governance of two sovereign masters, pain and pleasure. It is for them alone to point out what we ought to do, as well as to determine what we shall do. On the one hand the standard of right and wrong, on the other the chain of causes and effects, are fastened to their throne. They govern us in all we do, in all we say, in all we think: every effort we can make to throw off our subjection, will serve but to demonstrate and confirm it. In words a man may pretend to abjure their empire: but in reality he will remain. subject to it all the while. The principle of utility recognizes this subjection, and assumes it for the foundation of that system, the object of which is to rear the fabric of felicity by the hands of reason and of law. Systems which attempt to question it, deal in sounds instead of sense, in caprice instead of reason, in darkness instead of light.”
- ²⁹ “[...] le panoptique, c’est la formule même d’un gouvernement libéral, parce qu’au fond, que doit faire un gouvernement ? Il doit bien entendu laisser place à tout ce qui peut être la mécanique naturelle et des

comportements et de la production. Il doit laisser la place à ces mécanismes et il ne doit avoir sur eux aucune autre forme d'intervention, du moins en première instance, que celle de la surveillance."

³⁰ "General rule: nothing ought to be done or attempted by government for the purpose of causing an augmentation to take place in the national mass of wealth, with a view to encrease of the means of either subsistence or enjoyment, without some special reason. Be quiet ought on those occasions to be the motto, or watch word, of government."

³¹ "En un mot, l'utilitarisme classique est une pensée pratique de l'articulation de la société de marché et de l'État qui a pour principe le calcul de l'effet que les artifices de toutes natures inventés par les hommes produisent sur leurs propres conditions de vie."

³² "We are bound to obey our sovereign, it is said; because we have given a tacit promise to that propose. But why are we bound to observe or promise? It must here be asserted, that the commerce and the intercourse of mankind, which are of such mighty advantage, can have no security when men pay no regard to their engagements."

³³ "[...] men could not live at all in society, at least in a civilized society, without laws and magistrates and judges, to prevent the encroachments of the strong upon the weak, of the violent upon the just and equitable. The obligation to allegiance being of like force and authority with the obligation to fidelity, we gain nothing by resolving the one into the other. The general interests or necessities of society are sufficient to establish both."

³⁴ "[...] la réforme du droit pénal à la fin du XVIII^e siècle [...] c'était bien une question d'économie politique, au sens où il s'agissait d'une analyse économique, ou d'une réflexion en tout cas de style économique, sur la politique ou sur l'exercice de pouvoir. Il s'agissait de calculer économiquement, ou en tout cas de critiquer au nom d'une logique et d'une rationalité économique, le fonctionnement de la justice pénale tels qu'on pouvait les constater et l'observer au XVIII^e siècle."

³⁵ "La réforme du droit criminel doit être lue comme une stratégie pour le réaménagement du pouvoir de punir, selon des modalités qui le rendent plus régulier, plus efficace, plus constant et mieux détaillé dans ses effets; bref qui majorent ses effets en diminuant son coût économique (c'est-à-dire en le dissociant du système de la propriété, des achats et des ventes, de la vénalité tant des offices que des décisions mêmes) et son coût politique (en le dissociant de l'arbitraire du pouvoir monarchique)."

³⁶ "[...] de la fin du XVIII^e siècle, l'utilité prenant forme dans le droit et le droit se bâtissant entièrement à partir d'un calcul d'utilité."

³⁷ "[...] la prise en compte du sujet comme Homo œconomicus n'implique pas une assimilation anthropologique de tout comportement quel qu'il soit avec un comportement économique."

³⁸ "L'autodiscipline est le secret du moi qui croit ne devoir qu'à lui-même la marge de choix et le champ de spontanéité que le système social lui abandonne."

³⁹ "Cette arithmétique des plaisirs et des peines traduit idéalement le monde d'autocontrôle que l'individu est amené à exercer quand il est baigné dans un univers fait de biens qui l'attirent, de risques qui est l'inquiétant, de règles juridiques qui limitent son champ d'action, de regards qui veillent à la conformité sociale de son comportement, en un mot quand il est conduit à opérer dans une société conçue comme une grande marché avec, pour objectif, la maximisation de son propre bonheur."

⁴⁰ "[...] l'homo œconomicus tel qu'il apparaît au XVIII^e siècle [...] fonctionnait comme ce qu'on pourrait appeler un élément intangible par rapport à l'exercice du pouvoir. L'homo œconomicus, c'est lui qui obéit à son intérêt, c'est lui dont l'intérêt est tel que, spontanément, il va converger avec l'intérêt des autres."

⁴¹ "Pour le calculateur, la société des semblables se présente comme le lieu des opportunités et des risques."

⁴² "La liberté de choix, hé la possibilité de calculer hé son avant tout un moyen de rationaliser le contrôle de l'individu tout anglais conduisons à produire le plus efficacement possible les précieux sources qui le satisfont."

⁴³ "D'un côté, l'être économique, l'homo œconomicus, est ce pur sujet abstrait des choix quand, de l'autre, il est un simple objet utilisable."

⁴⁴ "La société de marché est désirée dans l'exacte mesure où elle favorise une certaine émancipation à l'égard des traditions, croyances, devoirs, appartenances, au profit d'une dépendance subjective nouvelle, désormais généralisée, à l'égard des logiques abstraites de la valeur « économique » à laquelle tendent à se réduire désormais tous les éléments que constituaient l'« environnement » humain."

⁴⁵ "Der Wert wird also processirender Wert, processirendes Geld und als solches Kapital. Er kommt aus der Cirkulation her, geht wieder in sie ein, erhält und vervielfältigt sich in ihr, kehrt vergrößert aus ihr zurück und beginnt denselben Kreislauf stets wieder von neuem. G-G', geldheekendes Geld - money which begets money - lautet die Beschreibung des Kapitals im Munde seiner ersten Dolmetscher, der Merkantilisten. / Kaufen um zu verkaufen, oder vollständiger, kaufen um theurer zu verkaufen, G-W-G', scheint zwar nur einer Art des Kapitals, dem Kaufmannskapital, eigenthümliche Form. Aber auch das industrielle Kapital ist Geld, das sich in Waare verwandelt und durch den Verkauf der Waare in mehr Geld rückverwandelt. Akte, die etwa zwischen dem Kauf und dem Verkaufe, außerhalb der Cirkulationssphäre, vorgehen, ändern nichts an dieser Form der Bewegung. In dem zinstragenden Kapital endlich stellt sich die Cirkulation G-W-G' abgekürzt dar, in ihrem Resultat ohne die

Vermittlung, so zu sagen im Lapidarstyl, als G-G', Geld, das gleich mehr Geld, Werth, der größer als er selbst ist. / In der That also ist G-W-G' die allgemeine Formel des Kapitals, wie es unmittelbar in der Cirkulationssphäre erscheint."

⁴⁶ "[...] he intends only his own gain, and he is in this, as in many other cases, led by an invisible hand to promote an end which was no part of his intention."

⁴⁷ "Par « gouvernementalité », j'ai entendu l'ensemble constitué par les institutions de procédures, analyse et réflexions, les calculs et les tactiques qui permet d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir pour cible principale la population, pour former majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par « gouvernementalité », j'entends la tendance, la ligne de force qui tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire, depuis fort longtemps, vers la prééminence de ce type de pouvoir qu'on peut appeler le « gouvernement » sur tous les autres : souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série de savoir. Enfin, par « gouvernementalité », je crois qu'il faudrait entendre le processus, ou plutôt les résultats du processus par lequel l'État de justice du Moyen Âge, devenu aux XVe et XVIe siècles État administratif, s'est trouvé petit à petit « gouvernementalisé »."

⁴⁸ "L'économie politique ne constitue pas simplement une réfutation des doctrines ou des pratiques mercantilistes. [...] L'économie politique d'Adam Smith, le libéralisme économique, constitue une disqualification de ce projet politique d'ensemble et plus radicalement encore, une disqualification d'une raison politique qui serait indexée à l'État et à sa souveraineté."

⁴⁹ "La liberté économique s'impose du seul fait de l'impuissance du législateur."

⁵⁰ "La rationalité économique se trouve non seulement entourée par, mais fondée sur l'inconnaissabilité de la totalité du processus. L'homo œconomicus, c'est le seul îlot de rationalité possible à l'intérieur d'un processus économie dont le caractère incontrôlable ne conteste pas, mais fonde, au contraire, la rationalité du comportement atomistique de l'homo œconomicus."

⁵¹ "Ce n'est pas lui qui a défini l'art du gouverner, mais c'est à travers ce qu'il a dit que l'on va chercher ce que c'est l'art de gouverner."

⁵² "On passe d'un art de gouverner dont les principes étaient empruntés au vertu traditionnelle (sagesse, justice, libéralité, respecté des lois divines et des coutumes humaines) ou aux habilités communes (prudence, décision réfléchie, soin de s'entourer des meilleurs conseillers) à un art de gouverner dont la rationalité a ses principes et son domaine d'application spécifique dans l'État. La « raison d'État » n'est pas l'impératif au nom duquel on peut ou doit bousculer toutes les autres règles ; c'est la nouvelle matrice de la rationalité selon laquelle le Prince doit exercer sa souveraineté en gouvernant les hommes. On est loin de la vertu du souverain de justice, loin aussi de cette vertu qui est celle du héros Machiavel."

⁵³ "We have to discriminate between what Bentham, in his forgotten but useful nomenclature, used to term Agenda and Non-Agenda, and to do this without Bentham's prior presumption that interference is, at the same time, 'generally needless' and 'generally pernicious.' Perhaps the chief task of economists at this hour is to distinguish afresh the Agenda of government from the Non-Agenda; and the companion task of politics is to devise forms of government within a democracy which shall be capable of accomplishing the Agenda."

⁵⁴ "[...] sur quel fondement repenser l'intervention gouvernemental ?"

⁵⁵ "The most important Agenda of the State relate not to those activities which private individuals are already fulfilling, but to those functions which fall outside the sphere of the individual, to those decisions which are made by no one if the State does not make them. The important thing for government is not to do things which individuals are doing already, and to do them a little better or a little worse; but to do those things which at present are not done at all."

⁵⁶ "[...] des processus économiques sauvages dont on admet qu'en eux-mêmes ils vont induire des effets d'inégalité et d'une façon générale des effets destructeur sur la société."

⁵⁷ "La grande question du libéralisme au XIXe siècle et de néolibéralisme au XXe siècle n'est pas tant de savoir si le gouvernement et la législation doivent intervenir, mais de quelles interventions doit être fait l'action publique pour obtenir certains effets souhaités."

⁵⁸ "Le marché comme objectif prince et forme de l'état, telle serait la grande nouveauté du « libéralisme actuel »."

⁵⁹ "Le Rule of law il l'État de droit formalisent l'action du gouvernement comme un prestataire de règles pour un jeu économique dont les seuls partenaires, et donc les seuls agents réels, doivent être les individus, ou disons [...] les entreprises."

⁶⁰ "[...] ce n'est pas un gouvernement économique, c'est un gouvernement de société."

⁶¹ "Hier in der Gestaltung der menschlichen Umwelt, in der Gestaltung der Beziehung von Stadt und Land, von Wohngemeinde und City, in der Gestaltung der Verkehrswege und der Fußgängerwege, in der Gestaltung der Beziehung des Menschen zur Natur liegt eine große Aufgabe noch vor uns."

⁶² “Nicht die materielle Güterversorgung als vielmehr die sinnvolle und lebensgemäße Gestaltung der gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt, die noch nicht ihren neuen Stil erhalten hat, dürfte dabei im Vordergrund stehen.”

⁶³ “[...] mais la capitalisation la plus généralisée possible pour toutes les classes sociales, qui aura pour instrument l’assurance individuelle et mutuelle, qui aura pour instrument enfin la propriété privée.”

⁶⁴ “Wenn uns eine »Soziale Marktwirtschaft«, das heißt eine nach den Regeln der Marktwirtschaft ablaufende, aber mit sozialen Ergänzungen und Sicherungen versehene Wirtschaft vorschwebt, geschieht dies in der Überzeugung, daß keine andere soziale Ordnung den gleichen Grad von sachlicher Produktivität und technischer Fortschrittlichkeit mit der Möglichkeit persönlicher Freiheit und sozialer Gestaltung vereinigt.”

⁶⁵ “Les néolibéraux, pratiquement, ne discutent jamais avec Marx pour des raisons qu’on peut peut-être considérer comme celles du snobisme économique, peu importe.”

⁶⁶ “Free men are first and foremost the end to be served by economic endeavor; they are not property or marketable assets.”

⁶⁷ “Economics is the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses.”

⁶⁸ “Although it is obvious that people acquire useful skills and knowledge, it is not obvious that these skills and knowledge are a form of capital, that this capital is in substantial part a product of deliberate investment.”

⁶⁹ “Much of what we call consumption constitutes investment in human capital. [...] The use of leisure time to improve skills and knowledge is widespread and it too is unrecorded. In these and similar ways the quality of human effort can be greatly improved and its productivity enhanced.”

⁷⁰ “[...] during the past decade, there have been important advances in economic thinking with respect to human capital. This set of investments is classified as follows: schooling in higher education, on-the-job training, migration, health, and economic information.”

⁷¹ “By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is one way free men can enhance their welfare.”

⁷² “[...] celui qui accepté la réalité ou qui répond systématiquement aux modifications dans les variables du milieu, cet homo œconomicus apparaît justement comme ce qui est maniable, celui qui va répondre systématiquement à des modifications systématiques que l’on introduira artificiellement dans le milieu [...]. De partenaire intangible du laissez-faire, l’homo œconomicus apparaît maintenant comme le corrélatif d’une gouvernementalité qui va agir sur le milieu et modifier systématiquement les variables du milieu.”

⁷³ “Aimer, c’est avoir besoin.”

⁷⁴ “Nulle amitié sans besoin ce seroit un effet sans cause.”

⁷⁵ “Les hommes n’ont pas tous les mêmes besoins ; l’amitié est donc, entr’eux, fondée sur des motifs différents.

⁷⁶ “Les uns ont besoin de plaisir ou d’argent, les autres de crédit, ceux-ci de converser, ceux-là de confier leurs peines : en conséquence, il est des amis de plaisir, d’argent, d’intrigue, d’esprit & de malheur.”

⁷⁷ “Rien de plus utile que de considérer l’amitié sous ce point de vue, & de s’en former des idées nettes.”

⁷⁸ “C’est un contracte tacite entre deux personnes sensibles & vertueuse. Je dis sensible ; car un moine, un solitaire peut n’être point méchant, & vivre sans connaître l’amitié. Je dis vertueuse ; car les méchants n’ont que des complices ; les voluptueux ont des compagnons de débauches ; les intéressés ont des associés ; les politiques assemblent des factieux ; le commun des hommes oisifs a des liaisons ; les princes ont des courtisans ; les hommes vertueux ont seuls des amis.”

⁷⁹ “Subtítulo do livro: Pour servir de Commentaire & de Correctif au Dictionnaire Philosophique, & aux autres Livres qui ont paru de nos jours contre le Christianisme.”

⁸⁰ “L’amitié, dit M. Thomas, est faite pour le sage ; les cœurs vils & corrompus n’y ont aucun droit. L’homme puissant a des esclaves. L’homme riche a des flatteurs, l’homme de génies à des admirateur, le sage seul a des amis.”

⁸¹ “Modernes; il n’est pas Neuf.”

⁸² “[...] où il peint dans son vieux & énergique langage les sentimens vifs & tendres.”

⁸³ “De l’esprit enseigne l’inexistence d’actions moralement désintéressées, la Métaphysique des mœurs définit la moralité comme l’action produite sans qu’un gramme d’intérêt s’y mêle.”

⁸⁴ “On s’est tué jusqu’à présent à répéter, les uns d’après les autres, qu’on ne doit pas compter, parmi ses amis, ceux dont l’amitié intéressée ne nous aime que pour notre argent. Cette sorte d’amitié n’est pas, sans doute, la plus flatteuse ; mais ce n’en est pas moins une amitié réelle.”

⁸⁵ “L’amitié suppose un besoin ; plus ce besoin sera vif, plus l’amitié sera forte : le besoin est donc la mesure du sentiment.”

⁸⁶ “La force de l’amitié ne se mesure pas sur l’honnêteté de deux amis, mais sur la force de l’intérêt qui les unit.”

⁸⁷ “Dans ce siècle, l’amitié n’exige presque aucune qualité. Une infinité de gens se donnent pour de vrais amis, pour être quelque chose dans le monde.”

⁸⁸ “[...] pour échapper à l'ennui de n'avoir rien à faire.”

⁸⁹ “[...] la force de l'amitié est toujours proportionnée au besoin que les hommes ont les uns des autres; & que ce besoin varie selon la différence des siècles, des mœurs, des formes de gouvernement, des conditions & des caractères.”

⁹⁰ “[...] il est des amis de plaisir, d'argent, d'intrigue, d'esprit & de malheur.”

⁹¹ “En amitié, comme en amour, on fait souvent des romans : on en cherche par-tout le héros ; on croit à chaque instant l'avoir trouvé ; on s'accroche au premier venu, on l'aime tant qu'on le connoît peu & qu'on est curieux de le connoître. La curiosité est-elle satisfaite ? on s'en dégoûte : on n'a point rencontré le héros de son roman. C'est ainsi qu'on devient susceptible d'engouement, mais incapable d'amitié.”

⁹² “Son indifférence est toujours juste, & toujours impartiale ; [...] un trop grand besoin d'amis nécessite toujours à quelque injustice.”

⁹³ “Bacon pour la méthode expérimentale, Leibniz pour la mathématisation du réel, Spinoza pour l'abolition de toute modèle transcendant.”

⁹⁴ “Claude Adrien rend possible le positivisme du siècle suivant.”

⁹⁵ “Friendships are not found in heaven, for heaven is the ultimate in moral perfection, and that is universal; friendship, however, is a special bond between particular persons; in this world only, therefore, it is a recourse for opening one's mind to the other and communing with him, in that here there is a lack of trust among men. [...] The more civilized men become, the more universal their outlook, and the smaller the incidence of special friendships. The civilized man seeks a general friendship and amenity, without having special ties. The more savagery prevails in the habits of society, the greater the need for such ties, which are sought in accordance with one's dispositions and taste.”

⁹⁶ “Though Nature, therefore, exhorts mankind to acts of beneficence, by the pleasing consciousness of deserved reward, she has not thought it necessary to guard and enforce the practice of it by the terrors of merited punishment in case it should be neglected. It is the ornament which embellishes, not the foundation which supports the building, and which it was, therefore, sufficient to recommend, but by no means necessary to impose. Justice, on the contrary, is the main pillar that upholds the whole edifice. If it is removed, the great, the immense fabric of human society, that fabric which to raise and support seems in this world, if I may say so, to have been the peculiar and darling care of Nature, must in a moment crumble into atoms.”

⁹⁷ “For Smith, unless actual individuals are seeking to be worthy, the principles of worthiness (which may take the form of what Smith calls “general rules”) themselves cannot be known even though preferences may be in no way lacking. The principles of worthiness evolve from the interaction of individuals and not from the theorist's aggregations or weightings of pre-existing preferences.”

⁹⁸ “L'intérêt est un destin de la société qui s'inscrit dans la sympathie.”

⁹⁹ “Si les modifications propres à l'intérêt rendent possible la constitution d'une économie, cette économie n'est pas au principe du social. Au principe de la socialisation et de l'individualisation, ils mettent la sympathie, dont l'amitié est une des figures pour l'un et l'achèvement pour l'autre.”

¹⁰⁰ “L'amitié est la réalisation la plus aboutie du mouvement de la sympathie.”

¹⁰¹ “It is not the love of our neighbor, it is not the love of mankind, which upon many occasions prompts us to the practice of those divine virtues. It is a stronger love, a more powerful affection, which generally takes place upon such occasions; the love of what is honourable and noble, of the grandeur, and dignity, and superiority of our own characters.”

¹⁰² “It would be mistaken, then, morally to evaluate any concrete action or motive on the basis of its relative contribution to social cooperation.”

¹⁰³ “The hasty, fond, and foolish intimacies of young people, founded, commonly, upon some slight similarity of character, altogether unconnected with good conduct, upon a taste, perhaps, for the same studies, the same amusements, the same diversions, or upon their agreement in some singular principle or opinion, not commonly adopted; those intimacies which a freak begins, and which a freak puts an end to, how agreeable soever they may appear while they last, can by no means deserve the sacred and venerable name of friendship.”

¹⁰⁴ “But of all attachments to an individual, that which is founded altogether upon the esteem and approbation of his good conduct and behaviour, confirmed by much experience and long acquaintance, is, by far, the most respectable. Such friendships, arising not from a constrained sympathy, not from a sympathy which has been assumed and rendered habitual for the sake of “conveniency” and accommodation; but from a natural sympathy, from an involuntary feeling that the persons to whom we attach ourselves are the natural and proper objects of esteem and approbation; can exist only among men of virtue. [...] Such friendships need not be confined to a single person, but may safely embrace all the wise and virtuous, with whom we have been long and intimately acquainted, and upon whose wisdom and virtue we can, upon that account, entirely depend.”

¹⁰⁵ “their relations are happy ones because the friend is another self, and only virtuous selves can qualify for that sort of association.”

¹⁰⁶ "The prudent man, though not always distinguished by the most exquisite sensibility, is always very capable of friendship. But his friendship is not that ardent and passionate, but too often transitory affection, which appears so delicious to the generosity of youth and inexperience. It is a sedate, but steady and faithful attachment to a few well-tryed and well-chosen companions."

¹⁰⁷ "The sentiment of friendship, for example, which we feel for an old man is different from that which we feel for a young; that which we entertain for an austere man different from that which we feel for one of softer and gentler manners: and that again from what we feel for one of gay vivacity and spirit. The friendship which we conceive for a man is diferente from that with which a woman affects us, even where there is no mixture of any grosser passion."

¹⁰⁸ "Sentiment can discriminate more finely among types of friendships, and subtle nuances of sentiment might draw even the equally virtuous closer together or farther apart."

¹⁰⁹ "Where the necessary assistance is reciprocally afforded from love, from gratitude, from friendship, and esteem, the society flourishes and is happy."

¹¹⁰ "Here is the other half of that equation: We are able to appreciate the benefits of social exchange, that doing good accomplishes good because that is our experience in friendships. Not knowing of the invisible good accomplished by the self-interest in markets, but knowing of the good we accomplish by doing things for friends, we are led to believe we can do good by intervening into markets."

¹¹¹ "[...] ignorance précieuse, qui, dans la premiere jeunesse, resserre si fort les liens de l'amitié."

¹¹² "Bourgeois friendship is false in aristocratic or peasant terms."

¹¹³ "These acquaintances of which one hears so much in a bourgeois society are hardly friends on the aristocratic model of Achilles and Patroclus. The acquaintances could turn, exhibiting "all the sudden coldness, the reserve, the mistrust at the banks, with 'friends,' and among firms abroad which such an event, such a weakening of working capital, was sure to bring in its train." Yet even such acquaintanceship even if not Aristotle's notion of true friendship is a virtue."

¹¹⁴ "The virtues of the bourgeois are those necessary for town life, for commerce and self-government."

¹¹⁵ "[...] a cooperation of persons and aggregation of capital."

¹¹⁶ "Political virtue now appeared to be realised in the natural sociability, sentimentality, and moral politeness among men."

¹¹⁷ "D'une part l'amitié fraternelle paraît essentiellement étrangère où rebelle à la res publica, elle ne saurait fonder une politique. Mais d'autre part, nous l'avons vérifié, de Platon à Montaigne, d'Aristote à Kant, des Cicéron à Hegel, les grands discours philosophiques et canoniques sur l'amitié auront explicitement lié l'ami-frère à la vertu et à la justice, à la raison morale et à la raison politique."

¹¹⁸ "In the lodges, men of wealth and education – who in everyday life followed the rules of capital and the market, of power and competition – transformed themselves into 'better men' and learned 'to govern themselves'."

¹¹⁹ "[...] the liberation of fears, yearnings and hopes, as well as their 'civilisation' or mastery, something which was supposed to be accomplished by the individual on his own, rather than through the church or state."

¹²⁰ "The experience of male friendship is described as a 'sacred shudder' and a 'sweet secret'. It is 'not communicable', but rather 'can only be experienced', and appears, according to some, as 'that attraction which draws me into the lodge'."

¹²¹ "[...] friendship as a relationship of mutual trust and privacy."

¹²² "Friendship" is a particularistic tie, where individuals do not treat all others equally, but rather have special friends in whom they can confide and to whom they can turn for help."

¹²³ "[...] the struggle for existence, whether as relatively mild economic competition or as outright warfare, has reigned at all times and in all places."

¹²⁴ "The new morality does not distinguish between people on the basis of personal preferences."

¹²⁵ "[...] comradeship is a universalistic morality."

¹²⁶ "The essence of the term comrade lies not only in the loyalty to Communism (counter-revolutionaries, landlords and other "enemies of the people" would not be addressed as comrades) but in the universal nature of comradeship. [...] Part of the ethic underlying the concept of comrade is that there is an important way in which everyone in the society is related to every other person."

¹²⁷ "[...] one should not have special relationships with certain people which would interfere with the obligations to anyone else."

¹²⁸ "Comradeship is characterized by helpfulness, civility and concern for others. "Helping" is more universalistic than the help one gives friends, and also translates in part into a willingness to criticize the shortcomings of others and so "help" them behave according to the norms of comradeship."

¹²⁹ "L'homo œconomicus [...], ce n'est pas l'homme de l'échange, ce n'est pas l'homme consommateur, c'est l'homme de l'entreprise et de la production."

- ¹³⁰ “[...] ça permet d’analyser tous ces comportements en termes d’entreprise individuelle, d’entreprise de soi-même avec investissements et revenus.”
- ¹³¹ “[...] que le premier commandement de l’éthique de l’entrepreneur est « aide-toi toi-même », et qu’en ce sens cette éthique est une éthique du « self-help ».”
- ¹³² “Keep Your Business Close and Your Friends Closer.”
- ¹³³ “People talk all the time about how successful people “find out who their real friends are” when they hit the big time.”
- ¹³⁴ “But almost nobody talks about how successful people treat their friends when they hit the big time.”
- ¹³⁵ “[...] more effective and efficiente.”
- ¹³⁶ “They also give me perspective.”
- ¹³⁷ “Go out and try to get another client before you start complaining about how unfair things are.”
- ¹³⁸ “Telling people to maintain their friendships while building a business is easier said than done, but it’s worth the effort. Here are a few ways I’ve managed to keep my friends close.”
- ¹³⁹ “Double up your efforts. Do you need to get in a good run to burn off some stress? Do you need to start getting some ideas for holiday gifts for clients? Do you need to eat? These are all things you can invite your friends along for, and they’ll make your to-do list much more pleasant. / Schedule your friend check-ins. You probably schedule check-ins with prospects or clients, whether it’s through your personal calendar or your CRM. Why don’t you do the same with your friends? By setting aside 15 minutes here and there to send an email or a text to ask how a friend’s doing or follow up on an event she had, you can make sure you don’t fall out of the loop, even when entrepreneurial life is crushingly busy. / Include your friends in your business accomplishments. Did your company hit \$1 million in sales? Did you expand to a second location? Did you finally have a profitable year? These are all great excuses to throw a celebration and invite your friends to toast your hard-earned success.”
- ¹⁴⁰ “[...] success can feel pretty lonely when there’s no one to share it with.”
- ¹⁴¹ “True friends support one another, generating mutual positive feelings and personal growth.”
- ¹⁴² “[...] a number of benefits to career and organizational performance of these relationships.”
- ¹⁴³ “Real life happens at work: success, joy, failure, trauma. We need real friends—right there, at our side—through it all.”
- ¹⁴⁴ “What, then, is the answer to the question: Can and should businesses be friends with each other and with their stakeholders? The answer depends on what we mean by ‘friends’.”
- ¹⁴⁵ “[...] neither formalism nor utilitarianism can provide the individual motivation necessary to accomplish right actions.”
- ¹⁴⁶ “Is it possible that friendship can function as a virtue-context within economic life as well?”
- ¹⁴⁷ “(1) The first would be that no return for money or services would be asked or expected: this would be the hallmark of character-friendships, which produce advantages for the partners, but are not based on advantage. (2) The second would be a reciprocity governed by explicit agreements, where neither the terms nor the execution of the agreement are influenced by good-will between the parties. This is clearly an advantage-relationship, but is ‘friendly’ only in the sense that it is an association into which the persons have entered knowing or believing it to be to their mutual profit; it is merely nonexploitative. (3) The third would be a reciprocity based on explicit agreement, but where the execution of the agreement could be influenced by good-will, modest concessions or postponements, etc. Few would argue that this was not still essentially an advantage-relationship. (4) Lastly, there is a reciprocity which is not substantially governed by explicit agreements, but where a return for money or services is expected, because each trusts the other to honor the basic nature of the relationship, which has been set up for mutual advantage or profit.”
- ¹⁴⁸ “[...] in ensuring that one is working within a context of mutual well-wishing for the sake of profitability.”
- ¹⁴⁹ “[...] notwendig, einformig, gleich unter Gleichen, regelmäßig und folglich berechenbar.”
- ¹⁵⁰ “[...] ein Thier [...], das versprechen darf.”
- ¹⁵¹ “[...] what is ‘advantageous’ or ‘profitable’ is subject to change.”
- ¹⁵² “While these friendships would flourish most easily between co-workers or members of the same profession, they can also exist between professionals and clients, suppliers and customers, managers and subordinates, etc. where measures of equality might be more difficult to apply.”
- ¹⁵³ “In other words, we become conscious of our own talents and excellences through these friendships and we find models of professional behaviour as well.”
- ¹⁵⁴ “Virtue friends are people who love each other because of the good. Those who know the good are those who have over time developed a character predisposed to love what is good and noble and to love it for its own sake.”
- ¹⁵⁵ “If business relations are, at best, utility friendships; and if utility friendships are basically selfish, then is there anything of great worth or nobility to be gained by encouraging “friendship” in business?”
- ¹⁵⁶ “If the utility relations are purely and thoughtlessly selfish, the answer is no.”

¹⁵⁷ “Our earliest human relations are ones of utility. The infant is not the peer of the parent nor does the newborn have much in the way of character, so no friendship of the good is possible. The child uses the parent. From the infant’s perspective, the parent is interchangeable with other caregivers. The child simply wants to be kept warm, dry and fed. [...] Parents have their own interests and do not always come running whenever the child cries. The child begins to learn through this utility relation that the world is not just there for the asking. This recognition is an important first step toward socialization.”

¹⁵⁸ “So friendships of utility play an important role in teaching basic social skills, in building community and in preparing people for more challenging friendships.”

¹⁵⁹ “Market exchange enables the company who is able to build a house to have the skills of its employees appreciated by those workers who cannot build houses but who can design and manufacture computer chips.”

¹⁶⁰ “[...] friendships of utility – even when they are regulated by contract – are of ethical worth.”

¹⁶¹ “[...] virtuous actions require external goods such as wealth and power. The desire for these goods often underpins utility friendships.”

¹⁶² “[...] in its form, the acquisition of money is not different from the acquisition of a virtuous friend whose love we also desire for itself.”

¹⁶³ “Getting the use right of money or of friends is an exercise in becoming practically wise.”

¹⁶⁴ “Although the power-hungry and wealth-obsessed do not make the best friends, understanding the mechanics of obtaining wealth and power and the temptations these natural goods bring in their wake is desirable. Insofar as our friendships of utility are the testing ground for gaining practical wisdom, their importance to becoming virtuous should not be underestimated.”

¹⁶⁵ “This book is about a remarkably simple concept: making friends. You’re going to discover that the business of business is making friends and the role of managers and employees is to make friends. Even beyond business, our lives would all be richer if we spent more time building friendships.”

¹⁶⁶ “[...] in the process of developing business you will make friends who will contribute to your life in immeasurable ways. [...] ‘Make friends’, because in the process of doing that in your business life you will build basis for long-term career success.”

¹⁶⁷ “The value of a business can be measured in the quality of its relationships, what they represent to the business.”

¹⁶⁸ “[...] key customers, influencers, our spouses and children.”

¹⁶⁹ “[...] what naturally occurs in friendships.”

¹⁷⁰ “Friendship is based on the alignment of goals.”

¹⁷¹ “To build a relationship with a key business contact, find a way to align your goals with theirs.”

¹⁷² “Listening is a fundamental friendship skill. It’s the way all of us establish bonds of affection, caring and mutual understanding. And more than that, listening has a way of turning enemies into friends.”

¹⁷³ “listening is not a passive activity. Listening is not talking, either. And it’s not the useless gap while someone else is talking and we are preparing what we’re going to say next. Listening is intensively active. It’s hard work.”

¹⁷⁴ “[...] can be quickly destroyed if others don’t understand the importance of that relationship, or if they aren’t equally committed to developing the relationship.”

¹⁷⁵ “However, friendship is not the desired end of all business relationships, but a model to understand.”

¹⁷⁶ “[...] personal friendship relationships between leaders and followers significantly influence organizational processes and outcomes beyond what we already know from [the leader member exchange] research about the influence of positive or high quality exchanges on these processes and outcomes.”

¹⁷⁷ “Lunch breaks with friends and even 5-minute getaways during a stressful day can refresh and renew one’s energy.”

¹⁷⁸ “Talking with coworkers, friends, and other people; [...] are all viable means to release tension arising from organizational demands.”

¹⁷⁹ “[...] to build networks for professional advantage.”

¹⁸⁰ “[...] the dynamic nature of business friendship is manifested as the process through which business relationships are evolved into friendships, or vice versa.”

¹⁸¹ “[...] another distinct feature of business friendship is the benefits and costs imposed by the larger organizational and social structures within which a friendship is developed.”

¹⁸² “One remedy would be to directly measure the outcomes associated with the tensions inherent in business friendships.”

¹⁸³ “Business friendships represent substantial benefits to careers and organizational performance, and they are becoming more common.”

¹⁸⁴ “Il n’y a plus de travailleurs en tant que tels. Il n’y a plus que des nomades du travail. Si, hier, le drame du sujet était d’être exploité par le capital, aujourd’hui, la tragédie pour la multitude est de ne plus pouvoir être exploitée du tout, de faire l’objet de relégation dans une “humanité superflue”, livrée à l’abandon, et dont le capital n’a guère besoin pour son fonctionnement.”

¹⁸⁵ “¡Oh, rey del tiempo y sustancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso.”

¹⁸⁶ “[...] il est désormais plus en plus difficile de séparer le champ de l'économie du domaine moral, esthétique, culturel ou politique. L'économie, ou plus exactement [...] une certaine façon "économique", comptable, calculatrice, de penser le rapport humain, semble avoir conquis la majeure partie de l'existence humaine.”

¹⁸⁷ “C’est ce qui crée une nouvelle réalité sociale, un nouvel ordre de choses, une nouvelle évidence : la société se découvre comme un espace d'utilité mutuelle qui est réglé par ses propres lois, que l'on identifie à une nature de l'homme même et à certaines qualités des relations qu'il entretient avec les autres.”

PARTE 3

5 DA PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE: DE PROBLEMA ESCOLAR A COMPONENTE PEDAGÓGICO

“[...] naquele tempo a / vida ainda era longa / e a gente nem pensava / nisso. / naquele tempo a gente / enterrava os pássaros / e ainda não sabia que / iria enterrar os amigos.” (LABES, 2016, p. 69)

““Como se chama o amiguinho?” perguntou-me o diretor.” (POMPEIA, 1888, p. 27)

5.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E APRENDIZAGEM

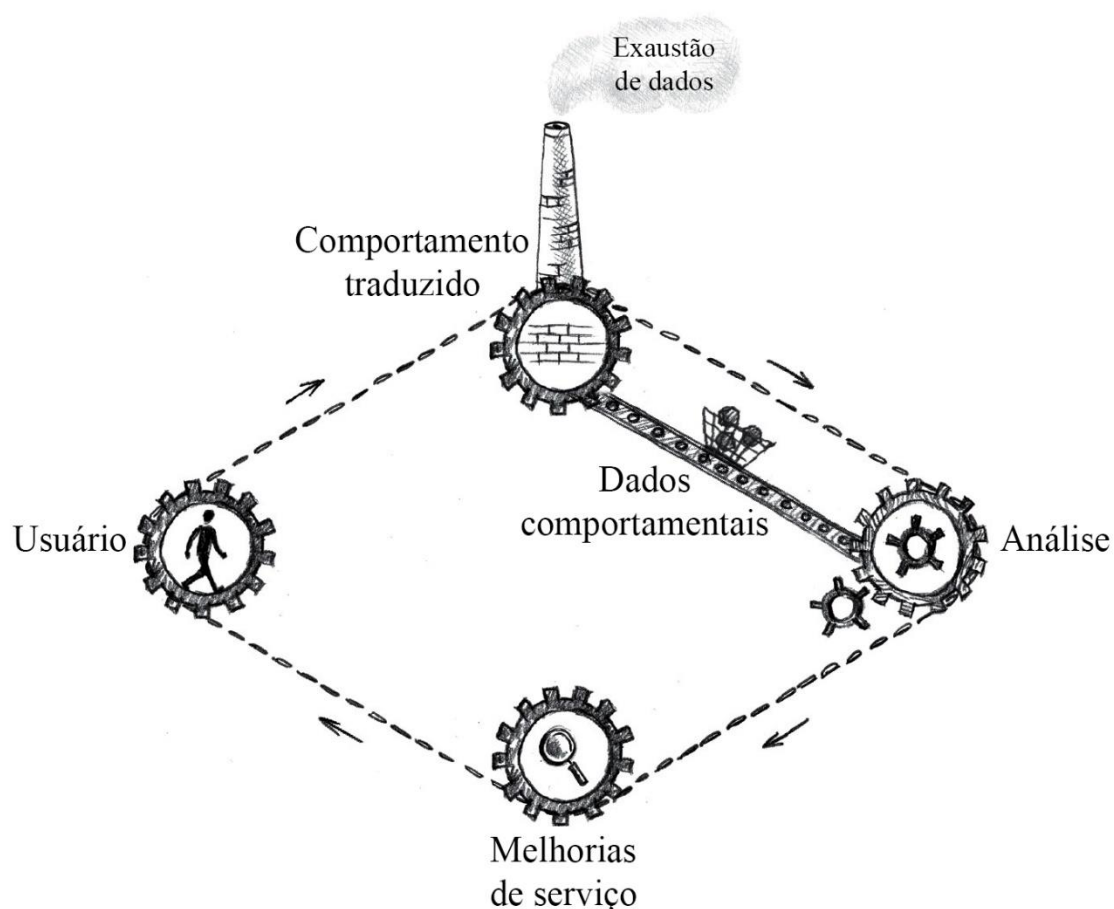
Abertura – a educação perpétua e particular

Na segunda metade do século XVIII, o iluminista Claude-Adrien Helvétius (1773a, p. 21-22) escreveu: “Ainda estou aprendendo: minha instrução ainda não está concluída. Quando ela será? Quando eu não estiver mais suscetível a isso, na morte. O curso de minha vida não é propriamente senão uma longa educação.”¹ Com essa declaração, a despeito de sua força poética e filosófica, abre-se uma fresta que permite antever a emergência de uma educação exaustiva e uma existência em que não há descanso para a instrução do corpo e da mente. Seguindo esse texto iluminista, é visível outro traço notável de sua educação esclarecedora: “é impossível a dois homens adquirirem precisamente as mesmas ideias”², logo, conclui o autor, “ninguém recebe a mesma educação” (HELVÉTIUS, 1773a, p. 21-22)³. Não estaria ensaiada aí uma ruptura com a universalidade do conhecimento e do ensino? Não se insinua com isso uma descontinuidade entre o ser humano e a razão divina e, por conseguinte, uma impossibilidade de aproximação entre o humano e o divino, entre o finito mortal e o infinito imortal, por meio da educação? Esse solipsismo epistemológico criado por essa pedagogia empurra o ensino, voluntária ou involuntariamente, a uma particularização (*i.e.*, uma adaptação às particularidades de um indivíduo). Por certo, ver nessa ode à educação perpétua e particular a semente da aprendizagem customizada e estendida à vida toda, que florescerá no século XX, seria um exagero, porém nos parece cabível perguntar: não queda nesses excertos o sabor de um saber até então impossível? As palavras de uma verdade até então indizível?

Essa verdade educacional, até então indizível (*i.e.*, o ser humano como um ser perpetuamente inacabado cuja formação guarda um caráter personalizado), a partir da segunda metade do século XX, ganha os contornos que hoje parecem mais do que familiar. Com o

advento das tecnologias computacionais e os saberes psi, o neoliberalismo não apenas capitaliza a educação, como, outrossim, cria um ciclo do qual se retroalimenta, se adapta e aperfeiçoa, valendo-se das linhas de força de capitalização, computabilização e psicologização. Shoshana Zuboff (2019), n’*A era do capitalismo de vigilância* esquematiza um ciclo entre dados, comportamentos e mercado (Figura 5.1).

Figura 5.1 – Ciclo de reinvestimento do valor comportamental



Fonte: ZUBOFF, 2019, p. 70.

Nesse ciclo de reinvestimento do valor comportamental, os indivíduos (ou usuários) fornecem material bruto, na forma de dados comportamentais, esses dados, por sua vez, são “colhidos” (*harvested*) e analisados a fim de melhorar sua capacidade computacional (*i.e.*, velocidade de processamento, acurácia e relevância), e por fim traduzidos na forma de produto ao consumidor, que forneceu os dados comportamentais iniciais. Esse produto pode ser algo material (*e.g.*, um aparelho eletrônico) ou imaterial (*e.g.*, uma habilidade), contudo ele não é

apenas uma ferramenta de melhoria de serviços em prol da felicidade universal, ele é um aparato de governo e de subjetivação do Homem – ante o qual talvez urja uma resistência a desumanização do humano (ZUBOFF, 2019).

O ciclo de reinvestimento do valor comportamental deixa bastante visível o funcionamento das três linhas de força de que tratamos até aqui: a psicologização (*i.e.*, a substância cognitivo-comportamental do indivíduo), a computabilização (*i.e.*, a linguagem de dados produzidos, colhidos e analisados) e a capitalização (*i.e.*, o crivo de eficiência e eficácia que orienta tanto o uso dos dados quanto os comportamentos e habilidades cognitivas). Esse ciclo de aperfeiçoamento e reinvestimento, baseado em dados cognitivo-comportamentais, todavia, transborda os limites do mercado e inunda as terras da educação. Nesse processo, a lógica neoliberal adentra o território educacional e o transforma em um grande negócio em torno da pedagogia da aprendizagem, o que, em seguida, volta a sair do âmbito escolar para pedagogizar os cantos mais recônditos do mundo, do pensamento e da psiquê do Homem. O próprio neoliberalismo, que começa por apropriar-se do aparato escolar e do discurso educacional, passa a ser objeto dessa pedagogia da aprendizagem a que deu origem e, então, a pedagogizar-se: todos e qualquer um, doravante, são aprendentes ao longo de todo seu tempo de vida e na espessura de seus espaços de existência. Eis a pedagogização contemporânea do Homem, um processo no qual uma aprendizagem perpétua e privada torna veridizível a educação humana; uma aprendizagem que se dá em qualquer lugar e o tempo todo; uma aprendizagem que se particulariza para cada indivíduo (ou cliente) e, assim, faz esmorecer essência pública da educação moderna, privatizando-a.

Séculos XIX e XX – criança, escola e pedagogia^a

Educação e Iluminismo – liberdade, igualdade e utilidade

^a Não buscamos aqui escrutinar a história da pedagogia, da escola ou da educação pública, mas tornar sensível a atuação da capitalização, psicologização e computabilização no processo de pedagogização do Homem. Nesse sentido, utilizamo-nos de estudos mais completos como base para o presente capítulo: a análise bastante ampla e detida de Carlos E. Noguera- Ramírez (2011) sobre a evolução histórica da educação, mormente do saber pedagógico; o contundente escrito de Ierecê R. Beltrão (2000) faz uma análise do dispositivo disciplinar em sua dupla faceta saber-poder na constituição da didática; a já clássica arqueologia da “maquinaria escolar” e de seus efeitos na educação da criança moderna de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1991); e o estudo maestral de Inés Dussel e Marcelo Caruso (1999) sobre a genealogia da sala de aula. Embora utilizemos esses textos de forma pontual, parecem-nos leitura bastante relevante para a compreensão dos temas que abordam.

Enquanto nos séculos precedentes, abundava o “tratado dos estudos” (*traité des études*), na primeira metade do século XVIII, pulula uma nova forma de escrita, o “tratado de educação” (*traité d’éducation*). Mais ambicioso, esse tipo de tratado:

ocupa-se, com efeito, de toda a formação, e não apenas da formação do espírito. A obra se apresenta como um sistema. No início, o autor expõe suas ideias sobre a psicologia infantil e sobre a finalidade da educação. A sequência do livro não é senão o desenvolvimento lógico desses princípios. O tom é dogmático, sentencioso. (VIGUERIE, 1981, p. 285)⁴

Embora a virtude já aparecesse nos tratados renascentistas, ela era apenas um dos elementos, como também o estudo do latim, do qual a formação do espírito se constituía. Os tratados de educação, por sua vez, dão primazia à formação moral de um sujeito social ou sociável. A constituição de um sujeito virtuoso coordena o estudo, por exemplo, da “História geral”, através da qual o professor deve ensinar valores morais a seus alunos. Não obstante o fato da *Civilidade pueril*, de Erasmo (1530), ter sido escrita dois séculos antes desses tratados de educação, nenhuma época, senão o século XVIII, compreende e louva mais a polidez, essa “espécie de verniz que dá um ar agradável a nossa pessoa como todo” (LA CHAPELLE, 1750, p. 92)⁵. A educação civilial, *stricto sensu*, tão presente na Renascença, praticamente desaparece no século XVIII, contudo, perdura e mesmo intensifica-se uma demanda da intervenção estatal para aperfeiçoar a educação (VIGUERIE, 1981). Em 1794, por exemplo, na Prússia, a obrigatoriedade escolar é instituída e o Estado é encarregado da instrução pública (CAUVIN, 1981). Embora formal e temporalmente distintas, essa vinculação do Estado à educação pública desencadeia-se pelo território europeu, para além da França (VIGUERIE, 1981) e dos países de língua germânica (CAUVIN, 1981), chegando à Grã-Bretanha e suas colônias (MALLINSON, 1981), bem como à península italiana (RAVAGLIOLI, 1981) e à ibérica: (RUIZ BERRIO; GALINO, 1981).

Na segunda metade do Setecentos, voga a pedagogia entre os interesses dos cidadãos; de peças teatrais a ensaios literários, de Cl.-A. Helvétius (1773a; 1773b) a Immanuel Kant (1803), a pedagogia está presente. De modo exemplar à época, forma-se toda uma controvérsia em torno de *Emlílio (Emile)*, de Jean-Jacques Rousseau (1966), a qual amplifica o debate pedagógico e a produção de tratados de educação. Cada novo tratado, traz uma nova proposta, um novo método ou uma nova abordagem sobre a educação, porém, *grosso modo*, todos se ocupam com uma moralidade que, simultaneamente, objetiva educar o corpo, o coração e o espírito. Seja em J.-J. Rousseau, para quem a educação implica uma proteção à criança para que ela se desenvolva com o mínimo possível de corrupção social, seja em Cl.-A. Helvétius,

para quem o ser humano não é senão a resultado de sua educação, fazendo-se necessária uma atuação positiva do educador, a educação devém um ponto nodal dos debates iluministas: “parece que após 1760, a pedagogia moderna – inventada um século antes, mas renovada e atualizada pela filosofia iluminista – começa a obter sucesso.” (VIGUERIE, 1981, p. 298)⁶ Os temas das propostas humanistas de estudo (*e.g.*, latim, Antiguidade clássica) abrem espaço a outras áreas do conhecimento (*e.g.*, matemática e ciências naturais), as quais estão, em maior ou menor grau, direcionadas à formação moral do sujeito.

As questões colocadas à educação pelo Iluminismo, mais do que constituir uma continuidade ou uma antítese ao projeto renascentista de educação, são um ponto de apoio veridiccional para a pedagogização do Homem, frente à emergência de uma nova governamentalidade liberal, na qual o papel do Estado é reconfigurado. Essa pedagogização exige uma nova concepção de educação, a qual preza pela formação do ser humano, tanto em nível individual quanto populacional, em uma escala “universal”. Embora apraza ao pensamento educacional contemporâneo celebrar a *Didática magna* (KOMENSKÝ, 1657) como uma ode à “educação democratizada”, a escolarização como um fenômeno transversal ao tecido social e uma superfície de intervenção estatal sobre a população, mormente sobre aquela parcela não-burguesa, enceta apenas no século XIX, na Europa, e no século XX, na América Ibérica (ISAMBERT-JAMATI, 1981). É verdade que já nas últimas década do século XVIII, o Estado Francês, por exemplo, encarregou-se de uma educação pública, criando as “escolas centrais” (*écoles centrales*), em que matemática, física e história natural estão incluídas no currículo, porém é a partir de 1802 que essas escolas dão lugar aos “liceus” (*lycées*), onde a educação torna-se mais normalizada pelo aparato estatal. Normalização educacional essa que, inclusive, explicita-se na denominação e na função da “Escola Normal” (*Ecole Normal*), criada à mesma época, através da qual os professores são formados de modo mais padronizado (BRADLEY, 1976).

Para além das particularidades francesas, esse processo de disseminação de uma educação escolar universalizada, por certo, deve muito aos ideais que permeiam as revoluções ocorridas nos Estados Unidos, na França e no Haiti, à época, com especial ênfase ao utilitarismo e a certa retomada do humanismo (MIALARET; VIAL, 1981a). Conforme indica o historiador Roger Dufraisse (1981, p. 318), “ao utilitarismo do século XVIII, deve-se a filiação existente entre as escolas técnicas altamente especializadas, criadas então pelos governos fora das universidades, e os estabelecimentos do mesmo tipo mantidos ou abertos durante e após a Revolução Francesa”⁷. Entrementes, ao “neo-humanismo”, deve-se uma retomada ou mesmo uma manutenção de certos temas ditos tradicionais (*e.g.*, o estudo da Antiguidade clássica), mas

também a inclusão dos estudos matemáticos e das ciências físicas e naturais, os quais, ainda que já estivessem presentes na educação humanista da Renascença, haviam adquirido novos contornos com o Iluminismo e agora são postos em funcionamento junto com essa educação “utilitária”.

O século XVIII e o Iluminismo constituem, em certo sentido, um *intermezzo* em que a educação renascentista dá lugar a uma educação “liberal”. Malgrado o fato de que haja aí uma descontinuidade veridiccional flagrante, não há um desaparecimento súbito de certos elementos do humanismo renascentista ou um abandono total de textos como a *Didática magna* (KOMENSKÝ, 1657). Esse lento decurso de alterações se caracteriza pela sobreposição de temas e enfoques, assim como pela reapropriação de conceitos e problemáticas, de modo que as ideias precedentes não foram totalmente abandonadas, mas sua consistência se faz a partir de outra lógica. O Setecentos, pois, queda como esse momento de transição bastante heterogêneo e, amiúde, confuso em que certos elementos da futura racionalidade oitocentista vão surgindo sem, obviamente, possuírem as relações ou as condições necessárias para se expressarem da forma como o farão um século depois. Parece-nos que o contraste entre a concepção de amizade em Voltaire (1764) e em Cl.-A. Helvétius (1758), a qual abordamos anteriormente, deixa bastante explícito esse ponto. Na educação, essa multitude heterogênea e esses ares de transitoriedade são sensíveis por toda a Europa, como indica o historiador Louis Trenard (1981): o “homem honesto”, como objetivo da educação moral, coabita com um sujeito cuja formação pauta-se, concomitantemente, na utilidade e na liberdade, as quais, inicialmente, são tomadas em sentido amplo e, ulteriormente, com maior ênfase na dimensão econômica dessas qualidades.

Por vezes, essa coabitação dá-se no interior da obra de um mesmo autor. Adam Smith (1984), por exemplo, “recomenda um ensino feminino para inculcar as virtudes domésticas às moças” (TRENARD, 1981, p. 390)⁸, ao mesmo tempo em que as partes mais essenciais da educação, para o iluminista escocês, são a capacidade de ler, escrever e calcular. Tais habilidades são, outrossim, fundamentais à troca e ao bom funcionamento do mercado, o que, queixa-se A. Smith (1993, p. 1020), “continua a ser mais comumente adquirido em escolas privadas do que públicas”⁹. Para o autor setecentista, ambas as formas de educação (*i.e.*, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e a própria subjetivação de certa moralidade) fundam-se na utilidade; as habilidades, assim como a virtude, só têm consistência social porque têm utilidade ao indivíduo que as aprende e à sociedade que as ensina (THOMAS, 2017).

Ademais da utilidade e da liberdade, a igualdade também aparece como um tema concernente à educação liberal. A escola pública como espaço de igualdade entre os seres

humanos é um princípio presente tanto nos revolucionários franceses (DUFRAISSE, 1981) quanto nos idealistas alemães (CAUVIN, 1981). Conquanto esse princípio de igualdade seja, amiúde, recobrado pela filosofia da educação contemporânea, como uma igualdade de princípio, a fim de contrapor-la ao ideal de liberdade neoliberal que atravessa a escola do século XXI (LARROSA, 2019; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), no século XVIII e XIX, a igualdade é posta ao lado da liberdade e da utilidade. A pedagogia romântica alemã (*e.g.*, Friedrich Schiller e Johann G. Fichte), por exemplo, com sua forte carga “neo-humanista”, propõe uma educação integral, na qual o desenvolvimento da razão e do senso estético, está posto ao lado do desenvolvimento do espírito de iniciativa e das capacidades úteis à sociedade. Essa articulação entre humanismo e utilitarismo, parece ser coroado com a máxima educacional de Wilhelm von Humboldt (1982, p. 169): “a aprendizagem da aprendizagem”¹⁰, aprender a aprender. Mesmo antes de esse mote tornar-se um clichê apropriável pelas propostas do século XX e XXI, ele já dá o tom inicial da educação liberal que o século XX fará variar a melodia. Não compete à educação o ensino de qualquer conteúdo específico, mas fundamentalmente desenvolver no sujeito a habilidade de aprendizagem, a partir da qual cada indivíduo pode, exercendo sua liberdade, aprender o que lhe convém (*i.e.*, o que lhe é útil). Em W. von Humboldt (1982), com efeito, a educação enquanto formação (*Bildung*) não é algo meramente utilitarista, porém o princípio da utilidade não deixa de ser aí legível.^a

A educação liberal, pois, assenta-se nesse território constituído entre a utilidade e a liberdade, no qual a igualdade é, paulatinamente, absorvida e transformada em uma questão secundária – até tornar-se no paradoxo neoliberal da igualdade na desigualdade.^b Nesse processo, mesmo a educação moral passa a ser veridizível em termo utilitaristas, algo bastante visível no funcionamento do dispositivo disciplinar, mas também na tangibilidade da interioridade humana, produzida pela psiquê. Na segunda metade do século XIX, alguns teóricos da educação ligam a pedagogia às ciências do Homem (*e.g.*, antropologia, etnologia, psicologia, psiquiatria, história e sociologia), não raro seguindo as indicações do positivismo (RAVAGLIOLI, 1981). Isso apenas intensifica o processo de pedagogização desse Homem, enquanto duplo empírico-transcendental.

^a Embora não caiba aos propósitos específicos desse estudo, parece-nos pertinente colocar-se a pergunta acerca da relação entre a “autonomia utilitária”, que essa perspectiva de educação suscita, e a “maioridade” preconizada pelo esclarecimento iluminista, em especial aquela discutida por I. Kant (1784) em sua *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) e mesmo refletir sobre o lugar da saída da menoridade em uma formação kantiana.

^b Sobre essa questão da desigualdade e igualdade no neoliberalismo cf. a seção “Neoliberalismo e Estado de direito”, do capítulo 4 dessa tese.

Nesse momento, “o interesse educativo se desloca em direção aos problemas da instrução popular, do desenvolvimento econômico, do funcionamento das instituições, da família, da mulher, da criança” (RAVAGLIOLI, 1981, p. 187)¹¹, não pela primeira vez desde o fim do século XVIII, mas, certamente, com maior amplitude do que antes. Assim, a educação afasta-se outra vez da *formação integral* do humanismo e tende a uma espécie de *formação integrativa* do utilitarismo. A educação, antes de explorar as várias dimensões do Homem, busca integrar essas dimensões às necessidades socioeconômicas, reduzindo a totalidade do ser humano à problemática da psiquê e a totalidade da educação a uma questão de capital humano e aprendizagem de competências (ou habilidades).

Educação pública e escola^a

A questão que orienta os esforços oitocentistas de “universalização” da educação, sobretudo através de instituições escolares públicas e/ou reguladas pelo Estado, não é apenas a de como ampliar a educação, mas como fazê-lo, tornando-a mais efetiva, em termos de aprendizagem, e menos dispendiosa, em termos de tempo, de energia e de dinheiro. Um exemplo disso é o “ensino mútuo” (*enseignement mutuel*) ou o “sistema monitorial” (*monitorial system*), surgido no fim do século XVIII, cujo objetivo é a alfabetizar o maior número de crianças, no menor prazo e com o menor custo possíveis. Segundo Pierre Lesage (1981, p. 241):

O *monitorial system* (ou instrução das crianças graças à colaboração de alguns delas que se tornam “monitoras” de seus colegas) atinge na primeira metade do século XIX um sucesso marcante. Ele se desenvolve muito rapidamente na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália, na Índia e se implanta em inúmeros países da Europa e em territórios africanos.¹²

Uma escola baseada nesse modelo é capaz de comportar entre 200 e 250 alunos para cada professor, valendo-se de cerca de 40 monitores (*i.e.*, alunos “avançados”, encarregados de auxiliar no ensino). Esses valores são surpreendentemente maiores do que qualquer outro modelo de educação em funcionamento na Europa até fins do século XVIII.

Algo que marca os novos sistemas de ensino é o uso de códigos sonoros ou gestuais e palavras de ordem para a comunicação e organização desse novo contingente de alunos. No

^a Tomamos aqui a escola como a instituição que se estabelece no século XIX e é constituída como um aparato de funções pedagogizantes. Essa pedagogização abarca em si linhas de força disciplinares, normalizadoras e biopolíticas, mas também de capitalização, psicologização e, posteriormente, de computabilização. Essa “escola-função”, portanto, não se deve confundir com a “escola-forma”, constituída a partir da *skholé* (σχολή) grega. Sobre a escola enquanto forma cf. LARROSA, 2019; LARROSA; RECHIA, 2018; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014.

ensino mútuo, a voz, a campainha, o apito e os sinais são as formas de comando utilizadas (LESAGE, 1981).^{a13}

Em termos de conteúdo, a base do sistema monitorial são as disciplinas instrumentais (*viz.* leitura, escrita e cálculo) e as utilitárias (*viz.* desenho linear, para garotos, e costura, para garotas), conquanto o sistema monitorial incorpore, com o tempo, a gramática, redação, a história e a geografia. Isso deixa bastante evidente o modo como os preceitos utilitaristas, sem serem constritivos, perpassam os modelos escolares que pululam no século XIX. Todavia, para além desse ensino utilitário-instrumental, outras funções imputadas à escola, no processo de constituição da “escola moderna”, são a prevenção de infrações, o desenvolvimento de um sentimento de dignidade humana, o aprimoramento moral de cada indivíduo e sua aptidão a cargos de responsabilidade. Como apontaremos mais adiante, o utilitarismo do ensino, no dispositivo disciplinar, conjuga-se com uma formação moral do sujeito: corpo e mente entrelaçados, bem como a funcionalidade social e a retidão moral. Dessarte, ainda que a disciplina seja um mecanismo “anatomopolítico” (FOUCAULT, 1975), a psiquê e os saberes psi são-lhe indissociáveis e indispensáveis, o que se reflete na formação do sujeito implantada no século XIX.

A metrificação da aprendizagem de que se vale a escolarização oitocentista, perpassando o adestramento do corpo comporta, necessariamente, uma incursão pelo território do Homem psicologizado, onde habitam a cognição, a habilidade e o comportamento. Ao lado de métodos, como o ensino mútuo, e de instituições, como a escola pública, encontram-se aparatos de mensuração da aprendizagem da criança, da eficiência dos métodos de ensino e da funcionalidade de arquiteturas e de ferramentas pedagógicas. O exame, *lato sensu*, é o modelo dessa metrificação, a qual, porém, está intimamente ligada aos processos de produção de documentos quantitativos e qualitativos de cada indivíduo (*i.e.*, documentarização). Presente no modelo panoptical, a documentarização aprece como codificação e notação minuciosas das atividades de cada indivíduo sob vigilância, a fim de que sua individualização na escrita opere como uma duplicação do corpo, nos registros documentais (FOUCAULT, 2003). Em suma, na documentarização:

^a Pierre Lesage (1981, p. 246) assim descreve o uso desses quatro aparatos: “A voz intervém pouco. As injunções transmitidas dessa maneira se dirigem geralmente aos monitores, às vezes a uma turma em especial. A campainha chama a atenção. Ela precede uma informação ou um movimento a ser executado. O apito tem um uso duplo. Ele permite intervenções na ordem geral da escola, ‘impor o silêncio’, por exemplo, e ele comanda o começo ou o fim de certos exercícios ao longo da aula: ‘fazer declamar de cor, soletrar, encerrar a leitura’. Apenas o professor está habilitado de valer-se dele. Quanto aos sinais manuais, eles foram muito utilizados. Destinados a evocar o ato ou o movimento a ser cumprido, eles solicitam o olhar e devem trazer a calma à coletividade.”

[...] são produzidos [...] diversos mecanismos que proliferam a visibilidade e dizibilidade dos sujeitos: listas, atestados, laudos, pareceres, declarações, registros, entre outros. São documentos e mais documentos que permitem registrar em minúcia todos e cada um, gerando com isso um arquivo que faz de cada indivíduo um caso, um objeto para conhecimento e para ação do poder. Na escola essa produção de arquivo, entre outros modos, tornou-se bem conhecida na forma das listas (de chamada, de presença), que aparecem para classificar, organizar, vigiar, controlar e, sobretudo, para documentar os indivíduos. (AUGSBURGER; PREVE, 2019, p. 17)

Essa escrita intensificada age como um procedimento de objetificação e assujeitamento do indivíduo (FOUCAULT, 1975) e, a partir da documentarização escolar (*viz.* relatórios de conduta, atas escolares, documentos de frequência e avaliações), cada aluno e aluna torna-se pensável, regulável e educável em sua minúcia. Esse material escrito, posteriormente, comporá um *corpus* documental do qual valer-se-ão as estatísticas que, paulatinamente, direcionarão as políticas públicas e os modelos educacionais, ainda mais expressivamente na segunda metade do século XX, o que exploraremos mais adiante.

Outra forma de educação que se prolifera no século XIX é o “ensino técnico” (*e.g.*, educação manual, orientação profissional, relações entre escola e a fábrica etc.), que nasce em razão de uma conjunção de fatores. No mesmo processo em que emergem lutas sociais, em reação às precárias condições de trabalho de um crescente proletariado, oriundo do aumento da industrialização e do crescimento urbano, um liberalismo econômico promove a supressão de corporações e a interdição de associações operárias, levando ao desaparecimento, por exemplo, do ensino artesanal. O afã dos enciclopedistas por esclarecimento choca-se com a progressiva necessidade de força de trabalho munida de certos conhecimentos que os permitam operar as máquinas e comportar-se adequadamente no interior do sistema fabril. A alfabetização, que em algumas áreas urbanas chega a 68% da população – embora a média das áreas urbanas industrializadas seja de 50% –, é alcançada graças à proliferação do ensino técnico.

Suas bases, conforme aponta Antoine Léon (1981), também são os pensadores iluministas, sobretudo os enciclopedistas franceses e os utilitaristas ingleses, conquanto o que se faz é a apropriação funcional da filosofia iluminista. Embora sua função seja, *a priori*, atender a interesses burgueses, a educação técnica outrossim aparece elaborada na obra de autores socialistas, como Claude-Henri de Saint-Simon (1818) e Charles Fourier (1829).¹⁴ De

^a Essa relação entre educação e trabalho, em sua exiguidade na obra de K. Marx, queda ambígua – *e.g.*, o pensador alemão endossa a ideia de John Beliers de que “um aprendizado ocioso não é melhor do que o aprendizado da ociosidade” (MARX; ENGELS, 1962, p. 513), ao mesmo tempo em parece criticar na pedagogia de Johann B. Basedow seu uso do trabalho artesanal como parte da aprendizagem. Nesse mesmo sentido, o trabalho desenvolvido pelo ucraniano Anton S. Makarenko (2012) parece quedar em um curioso limiar entre uma pedagogia revolucionária capaz de positivar a existência daqueles sujeitos socialmente estigmatizados e uma educação que inclui todos e qualquer um à dinâmica produtiva, ainda que sob um modelo soviético, associando a formação da

tudo modo, é possível ver como o utilitarismo, a educação de um corpo e a moralização de uma psiquê são temas praticamente inevitáveis, e frequentemente abordados por aqueles que propõem uma educação diversa, associada a uma crítica ao modo de produção capitalista. Essa “outra” educação, dita “revolucionária”, não deixa de compartilhar o plano de veridicção em que a educação liberal opera.

Essa educação técnica, para atender ao desenvolvimento da indústria nacional, é, em alguns casos, particularmente estimulada e regulada pela ação do Estado – *e.g.*, no fim do século XIX, a Inglaterra sanciona o *Ato de taxação local* (*Local Taxation Act*) e o *Ato de instrução técnica* (*Technical Instruction Act*) –, a fim de assegurar, “às autoridades locais, os meios necessários ao desenvolvimento da instrução técnica.” (LÉON, 1981, p. 300)¹⁵ Nas colônias, essa educação também tem especial desenvolvimento, ainda que de formas distintas e, amiúde, em quantidade absoluta reduzida. Para além do efeito de manutenção do controle político e econômico europeu nessas regiões colonizadas, há quatro aspectos que são imputáveis à escolarização: (1) o desenvolvimento da autonomia e da liberdade individual; (2) a integração de minorias étnicas e religiosas; (3) a promoção socioprofissional; e (4) o controle social como efeitos da burocratização escolar (LÉON, 1981). Ainda que certo desprezo pela educação nas colônias seja flagrante, quando há um real esforço em desenvolvê-la, o que se enfatiza são, justamente, os preceitos de uma educação liberal: uma liberdade individualizada – característica do *Homo œconomicus* e da individualização subjetiva da psiquê moderna –, a absorção da diferença pela cultura europeia, tornada diversidade codificada pelo Maior-europeu, uma valorização do sujeito através da dimensão econômica e uma disciplinarização dos saberes e das relações humanas.

Algo semelhante acontece com a educação das mulheres, na qual a escolarização não se ocupa de assuntos como a emancipação ou os direitos, mas da necessidade e da utilidade. A revolução industrial, portanto, em um primeiro momento, conclama a existência de força de trabalho suficientemente capacitada, para servir ao crescente desenvolvimento de fábricas e sua concomitante mecanização, passando a promover a educação feminina como forma de ampliar a oferta de força de trabalho. Depois, a educação feminina, mormente infantil, vai advir da impossibilidade, cada vez maior, de emprego das crianças na indústria e, por conseguinte, da necessidade de liberar os adultos dos cuidados parentais, em função de sua carga de trabalho.

criança e do adolescente fortemente ao trabalho real, produtivo e útil ao desenvolvimento da sociedade. A “inclusão” makarenkiana, assim, parece perigosamente próxima de uma exclusão da diferença por meio de uma conversão do sujeito-Outro em um Mesmo produtivista e utilitário. Sobre a normalização através da utilidade e do costume na pedagogia de A. S. Makarenko cf. DELIGNY, 2008.

Ainda que em muitos países europeus, como a França, a obrigatoriedade da educação de garotas seja de igual duração à dos garotos, não há paridade nos números relativos à continuidade da educação quando ela se torna facultativa. Ao fim do século XIX, vê-se um paulatino esforço, público e privado, em ampliar o acesso das mulheres à educação superior, sobretudo na Europa e América do Norte, todavia essa inequidade prologa-se até pelo menos a segunda metade do século XX, na América Ibérica e África (BOIRAUD, 1981). Esse avanço da educação feminina vai, curiosamente, ombro a ombro com as mudanças do lugar social, político e econômico que as mulheres ocupam na sociedade ocidental.^a

A despeito do empenho dos países europeus em difundir a educação pública, o analfabetismo, ao longo do século XIX, não é algo raro, nem totalmente indesejável ou ainda um fator de limitação e exclusão socioeconômicas atuante em toda e qualquer parte. Ao contrário:

Ainda no meio do século, habitar uma cidade de grande indústria traz muitas possibilidades de se ser analfabeto. Os dados disponíveis sobre o analfabetismo raramente permitem distinguir entre as categorias profissionais, mas, se se conhece a composição social dos aglomerados, reagrupamentos podem ser feitos. Por exemplo, na França, Creusot, uma cidade mineira e metalúrgica, tem 54% de analfabetos em 1845, enquanto, em Autun, uma cidade muito próxima, mas não industrial, não se conta senão 25%. (ISAMBERT-JAMATI, 1981, p. 104)¹⁶

É verdade que esses exemplos tampouco descrevem a realidade de todo o proletariado europeu; em regiões cuja indústria exige uma maior qualificação, como a de transformação ou de luxo, a alfabetização possui números mais significativos. Ademais, há as distinções no grau de alfabetização e nas particularidades do processo de escolarização no que diz respeito à burguesia e ao campesinato. De modo similar, por todo século XIX e pelo menos até a primeira metade do século XX, a educação primária e secundária mantêm entre si uma divergência quanto a suas finalidades. Ao passo que à educação primária cabe educar a população campesina e proletária, a secundária volta-se à educação da burguesia e das famílias rurais de grande fortuna (DONZELOT, 2005).^b

^a No que diz respeito à amizade, a mudança do estatuto da mulher na sociedade parece intimamente ligada à transformação nos contornos das relações amicais femininas, sobretudo no que diz respeito a separação entre amor erótico e amor amical nas relações entre mulheres. Sobre essa transformação cf. FADERMAN, 2001.

^b No Brasil, assomasse a essa separação, ligada aos níveis de formação, uma distinção na natureza da educação básica, ou seja, entre educação pública e privada. Enquanto a segunda tem por função a formação da elite econômica, política e social brasileira, que majoritariamente ocupa as vagas das instituições públicas de ensino superior, a primeira volta-se historicamente à formação dos indivíduos que vão ocupar os trabalhos braçais, em geral, e os trabalhos intelectuais menos qualificados (*e.g.*, funções burocráticas). Em uma curiosa inversão, não raro, as vagas de instituições privadas de ensino superior, mormente as menos renomadas e mais flexíveis, são ocupadas, por questões materiais (*viz.* tempo, dinheiro e necessidades básicas), justamente por esses indivíduos oriundos de instituições públicas de educação básica (CERVI, 2010).

Não obstante esses números e a efetividade da escola pública na Europa e na América oitocentistas, é meritório para os fins dessa análise notar o nascimento de um novo tipo de educação ou, mais especificamente, estruturação das condições de consistência de uma nova veridicção educacional, em que utilidade e liberdade se coadunam. Esses dois elementos são aspectos patentes da capitalização da educação, todavia na efetivação dessa capitalização vê-se que outros processos são concomitantes, sobretudo a psicologização da infância. A relação entre essas duas linhas de força (*i.e.*, capitalização e psicologização) queda bastante sensível na relação entre o funcionamento do dispositivo disciplinar e a instituição escolar.

Disciplina e escola

Conquanto se possa ver uma espécie de retomada do ideal educacional pansófico de Jan Amos Komenský (1657) na tecnologia pedagógico-disciplinar de Cl.-A. Helvétius (1773b, p. 611), quando esse diz que “a educação pode tudo”¹⁷, há mais precisamente, em sua pedagogia, uma disciplinaridade. Isso fica perceptível quando, explicando essa onipotência educacional, ele escreve: “A educação nos faz o que somos.” (HELVÉTIUS, 1773b, p. 611)¹⁸ De que modo Cl.-A. Helvétius pensa o trabalho da educação? “A mente e os talentos são somente, nos homens, o produto de seus desejos e de sua posição particular. A ciência da educação se reduz a colocar os homens em uma posição que os force à aquisição dos talentos e das virtudes neles desejados.” (HELVÉTIUS, 1773b, p. 617-619)¹⁹ A capacidade de modelar qualquer indivíduo em um sujeito específico, a ação sobre a disposição no espaço, a aproximação entre corpo e psiquê na educação – “aquisição dos talentos e das virtudes neles desejados” –, tudo isso, de certo modo, preambula o que será a educação disciplinar plenamente constituída um século depois.

A genealogia do dispositivo disciplinar, já bastante conhecida, foi analisada por M. Foucault (1975), em seu livro *Vigiar e punir*, e, posteriormente, revisada e reorganizada em torno da noção de biopolítica e dos estudos do autor francês sobre o liberalismo e neoliberalismo, em seus cursos no Collège de France, entre os anos de 1976 e 1980 (FOUCAULT, 1997; 2004a; 2004b; 2012). Porém, nesses seus trabalhos do início dos anos 1970 (FOUCAULT, 1999; 2003; 2013), destaca-se o lugar da criança como objeto privilegiado das técnicas disciplinares: “em um sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem sadio, o louco e o delinquente mais do que o normal e o não-delinquente.” (FOUCAULT, 1975, p. 226)²⁰ Nesse contexto, a injunção entre disciplina e

instituição escolar possui um lugar de destaque, posto que, não raro, tem de lidar com muitos desses sujeitos, quando não todos, de uma só vez.

No século XIX, a escola é derradeiramente incumbida de uma função que trespassa a mera alfabetização e o simples ensino do cálculo; ela deve disciplinar a criança, evitando que se torne uma “criança perigosa” (*i.e.*, louca, doente e/ou delinquente) ou reeducando aquela que já se tornou uma ameaça à ordem social. Através dessa tarefa disciplinar de que a escola é encarregada e para qual ela e seus sujeitos são aparelhados, “tem-se aí um meio de coerção ética e política necessário para que o corpo, o tempo, a vida, os homens sejam integrados, sobre a forma do trabalho, ao jogo de forças produtivas.” (FOUCAULT, 2013, p. 201)²¹ Educar a criança é, assim, discipliná-la para que venha a ser um adulto normal (*i.e.*, socialmente produtivo):

As disciplinas devem ser tomadas como técnicas que permitem ajustar, segundo [o princípio de utilidade e produtividade], a multiplicidade dos homens e a multiplicação dos aparelhos de produção (e com isso é preciso entender não apenas “produção” propriamente dita, mas a produção de saberes e de aptidões na escola, a produção de saúde nos hospitais, a produção de força destrutiva com o exército). (FOUCAULT, 1975, p. 255)²²

Delimitar e encerrar o espaço físico, quadriculá-lo, distribuir os corpos e os objetos nesse espaço de acordo com suas funcionalidades, utilizar-se da disposição em fila (*i.e.*, enfileirar os corpos, mas também entabular um enfileiramento imaterial dos indivíduos, de acordo com suas habilidades, comportamentos, resultados de desempenho etc.), formando-se assim “quadros vivos”, em que se combinam disposição, funcionalidade e hierarquização das individualidades. Eis as funções da disciplina, cujo fim é transformar “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades ordenadas” (FOUCAULT, 1975, p. 174)²³. Além do controle espacial, a disciplina também controla temporalmente: ela regula o tempo, dividindo-o, elabora um programa temporal dos atos, utiliza de forma ótima e exaustiva o tempo, além de seriar os corpos, os objetos e as aprendizagens, organizando em etapas crescentes conforme a complexidade e/ou a densidade e de modo a estabelecer aprendizagens ligadas a cada etapa, gesto e/ou temporalidade. Para tanto, são prescritos exercícios específicos, com finalidades produtivas, ao mesmo tempo em que o professor é tornado não só um tipo específico de educador, mas também de vigilante. Ainda que, por vezes, suas funções possam ser prolongadas a outros sujeitos, isso é feito de forma hierarquizada (BELTRÃO, 2000; FOUCAULT, 1975). Em suma, trata-se de uma burocratização disciplinar do ensino, a fim de tornar a escola e outros

espaços e tempos de educação aparatos produtivos: uma pedagogização do Homem e de sua educação, no século XIX.

A disciplina vale-se de aparatos tecnológicos e tecnologias corporais a fim de produzir um sujeito normal e disciplinado (*i.e.*, útil e dócil). Trata-se de um minucioso controle que vai da posição adequada da mão do aluno na escrita à disposição dos saberes e temáticas, com o propósito de produzir um corpo estritamente adequado a um modelo, passando pelo uso de técnicas e tecnologias que facilitam a constituição do corpo disciplinado – *e.g.*, a estrutura da sala de aula, com sua disposição de quadros, mesas e cadeiras ou o formato das carteiras escolares e o ângulo e distância dos assentos (DUSSEL; CARUSO, 1999).

Através de suas estratégias e ferramentas a disciplina escolar executa cinco operações fundamentais:

compara: estabelece relações de semelhança entre comportamentos e desempenhos singulares e um modelo e uma norma; diferencia: estabelece distinções entre os indivíduos, uns em relação aos outros e todos em relação ao modelo; hierarquiza: atribui uma medida quantitativa ou qualitativa as aptidões, aos desempenhos, aos comportamentos dos indivíduos e os ordena, a partir daí, em níveis ponto e homogeneiza: feita a ordem por níveis, realiza uma nova chamada ao modelo, reforça a conformidade ao padrão; exclui: estabelece “o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal” e afasta para fora de si o considerado anormalidade. (BELTRÃO, 2000, p. 60)

O exame, uma das ferramentas mais características da experiência escolar, é também capaz de produzir esses efeitos (*i.e.*, comparação, discriminação, hierarquização, homogeneização e exclusão), tanto nos indivíduos entre si, quanto nesses em relação a um modelo de aluno (*i.e.*, um sujeito escolar com comportamentos, habilidades e conhecimentos ideais). O exame, desse modo, é utilizado como ferramenta de normalização escolar, uma tecnologia política e econômica sobre o corpo, mas de moralização através do corpo e, portanto, uma ferramenta que age sobre a psiquê.

Há todo um aparato psicologizante, pois, que entra em ação na normalização: o rendimento do aluno, os tempos de aulas e de intervalo, as distribuições no espaço, as didáticas, as formas de estudo ou de exercício, enfim, cada componente volta-se, entre outras coisas, para uma aprendizagem psicologizada (*i.e.*, habilidades e comportamentos normais e ideais). Enquanto prática discursiva normalizante (FOUCAULT, 2013), o exame provém os saberes necessários para uma ciência do Homem e, conseqüentemente, para uma ciência de sua educação. O disciplinamento do corpo é atravessado pela moralidade dos comportamentos e a moral, por sua vez, é atravessada pelo princípio de utilidade. A disciplina converte o ser humano em objeto das ciências humanas, mas também em sujeito do mundo liberal, ora modelando seu

corpo, ora modulando sua psiquê. Na educação fica visível a perfeita conjunção entre capitalização e psicologização do Homem.

O panóptico, elemento disciplinar tão repisado nas análises que se valem da obra foucaultiana, opera um controle mediante a ubiquidade virtual de sua vigilância. Trata-se de um sujeito invisível, que pode estar, a todo e qualquer momento, sem que se tenha certeza quando, vigiando uma série de indivíduos. O efeito panoptical, para além da arquitetura prisional pensada por Jeremy Bentham (1995), converte-se em um *modus operandi* no interior de vários dispositivos e estratégias de governo em todo o tecido social. Os sujeitos, pois, subjetivam a vigilância *virtual*, fazendo-a operar independentemente da presença *atual* de um vigilante. Sabidamente, esse efeito panoptical age sobre o Homem, enquanto força de trabalho (*i.e.*, capitalização), e sobre indivíduo (*i.e.*, psicologização). Todavia, isso dá-se com a transformação do Homem em algo computável, enquanto codificável em um sistema matemático, para a resolução de problemas e para a execução de tarefas (*i.e.*, computabilização), seja em nível individual, seja na extensão de uma população.

Não obstante a análise de *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1975) seja bastante explícita quanto ao caráter “anatomopolítico” da disciplina, e o panóptico aí subsumido, ela é, outrossim, um dispositivo “biopolítico”, ou, pelo menos, um dispositivo capaz de operar dentro de uma política da vida e de uma governamentalidade (neo)liberal. Antes mesmo de explorar o conceito de biopolítica propriamente dito, M. Foucault (1975, p. 233) descreve, como parte da disciplina: “a constituição de um sistema comparativo que permite a mensuração de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa de desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição em uma ‘população’.”²⁴ O indivíduo, objeto primeiro da disciplina, aparece correlacionado à população, objeto fundamental dos dispositivos de segurança (*i.e.*, da biopolítica). A ação sobre cada indivíduo articula-se com a ação sobre a população; os resultados individuais ligam-se às taxas populacionais etc.

De forma mais ou menos inevitável, a escola oitocentista passa pelo desenvolvimento do dispositivo disciplinar, mas não sem também avir-se com as questões que o liberalismo (re)coloca à governamentalidade. O panóptico, nascido em fins do século XVIII, eleva à enésima potência a lógica disciplinar, ao mesmo tempo em que, como explorado no capítulo anterior, marca o funcionamento da lógica de governo liberal (FOUCAULT, 2004a). É certo que o dispositivo disciplinar perdura na instituição escolar até hoje, porém, a partir do século XIX, lentamente, essa disciplina vai deixando a posição de coordenadora para tornar-se coordenada. Ela, com efeito, não desaparece, porém torna-se ferramenta no interior de uma lógica biopolítica, que atravessa o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo. Poderíamos

dizer que a disciplina se converte em um aparato tanto de capitalização quanto de psicologização do ser humano – e, em certo nível, um aparato de computabilização, na medida em que cada sujeito pode ser, por meio da individualização disciplinar, traduzido em uma linguagem simbólico-matemática, primeiramente no interior das estatísticas e, ulteriormente, como dados utilizados em múltiplos meios de controle (ZUBOFF, 2019). Paulatinamente, com o avanço das governamentalidades liberais, a vigilância exaustiva dos indivíduos, bem como a ação de controle capilarizada, têm seu funcionamento suscitado e dinamizado no interior de uma veridicção. Essa veridicção leva em consideração fenômenos populacionais e promove um governo que não age diretamente sobre o sujeito, mas sobre seu ambiente, em prol de uma gestão e produção da liberdade etc.

Nesse sentido, a normalidade tem duas faces: uma que parte de um modelo individual estrito a ser reproduzido em cada corpo, fora do qual tudo é anormal e interdito (*i.e.*, normalidade disciplinar ou individual) e outra, cujo modelo estabelece margens de comportamentos economicamente viáveis e desejáveis em populações, dentro do qual há uma fluidez ou variabilidade normal e possível (*i.e.*, normalidade securitária ou populacional). Se a normalidade é desejada, contudo, não é porque ela é mais natural do que anormalidade, mas por seus efeitos na constituição do tecido social e nas dinâmicas econômicas. A anormalidade deixa de ser uma “aberração” da natureza, como o “monstro” medievo, para integrar a própria natureza do Homem, como um fenômeno, individual ou populacional, sobre o qual se deve atuar (FOUCAULT, 1999).

Família e educação

Hoje parece completamente aceitável o fato de que a escolarização seja, se não fornecida pelo Estado, ao menos, legislada por ele, de modo que toda a educação é, em certo, sentido estatal (GALLO, 2002). No entanto, há um processo para que as famílias passem a confiar seus filhos aos cuidados desse Estado governamentalizado. Essa entrega é, primeiramente, indireta, quando as famílias cuidam, elas mesmas, de suas crianças, todavia a partir de uma lógica externa dirigida pelo Estado; ulteriormente, a entrega é direta, quando o Estado, então, encarrega-se em maior ou menor grau da educação.

Da segunda metade do século XVIII até o início do século XIX, momento em que a família é quase integralmente responsável pela educação de seus filhos, vê-se uma transformação nas dimensões familiares. A “grande família”, vigente desde o medievo, dá lugar a uma “família celular”, sobretudo nos meios burgueses. Muito embora haja um progressivo

aburguesamento das famílias, apenas no início do século XX esse modelo celular vai aproximando-se uma “hegemonia” no tecido social. Essa família celular tem duas funções: (1) não deixar que os filhos morram (*i.e.*, fazê-los viver); (2) promover uma vigilância dos filhos. Por um lado, a família é um meio de enfrentar a alta taxa de mortalidade infantil – *e.g.*, na França, das crianças abandonadas pela família e entregues aos cuidados do Estado, nesse período, cerca de “90% morrem antes de ter podido ‘tornar útil ao Estado’ essas forças que, no entanto, lhe custou bastante manter durante a infância e a adolescência.” (DONZELOT, 2005, p. 15)²⁵ Esse cuidado com a morte dos infantes não é efeito de uma indulgência ou comiseração humanista do aparelho estatal, mas um interesse utilitário, cuja intervenção intenta que o gasto para a criação das crianças “não se torne inútil pela morte precoce [delas]” (FOUCAULT, 1999, p. 240)²⁶ Por outro lado, a família torna-se um aparelho limitado, intensivo e constante de vigilância que, em contrapartida, é componente de um aparato maior. Essa dinâmica de vigilância vai de um primeiro nível, em que os aparatos estatais, tais quais a escola e a política, devem vigiar a família, a um segundo nível, em que os pais são responsáveis pela vigilância dos filhos.

Conquanto a mulher burguesa e a mulher proletária tenham lugar de destaque na tarefa de conservação e criação da criança, o modo de executar tal tarefa expressa-se de formas bastante distintas entre elas. Para a primeira, há uma revalorização do cuidado educacional da criança, produzindo-se uma continuidade entre as atividades familiares e as sociais. Entrementes, à segunda cabe zelar pelo lar e, em uma espécie de antagonismo que se estabelece entre as duas esferas, retirar o marido e os filhos do âmbito social. Enquanto a mulher burguesa faz do território social um espaço-tempo de ganho de capital para sua família, a mulher proletária deve resguardar a família do território social, onde seu capital, sobretudo na forma da prole, apenas se deteriora ou se desvaloriza (DONZELOT, 2005).

De todo modo, cabe à família celular vigiar e criar (*dresser*) os filhos, para garantir sua vida e sua educação.^a É nesse contexto, inclusive, que se insere a famigerada cruzada contra o

^a As palavras francesa que traduzimos aqui por “criar” e, mais adiante, por “criação” são, respectivamente, “*dresser*” e “*dressement*”, todavia, vale frisarmos que elas também podem remeter, entre outras coisas, a adestramento (de animais). É aproximado a esse sentido, inclusive, que M. Foucault (1975) utiliza os termos em *Vigiar e punir*, de modo que a tradução brasileira do livro (FOUCAULT, 1987), realizada por Raquel Ramalhe, opta por traduzir os vocábulos, respectivamente, por “adestrar” e “adestramento”. Não obstante a escrita desse livro, publicado em 1975, tenha sido assaz próxima do momento em que M. Foucault (1999) preparou o curso *Os anormais*, ministrado nos primeiros meses de 1975, não nos parece ser o caso de haver uma continuidade ou equidade conceitual necessária ou total entre os dois usos dos vocábulos, sendo, então, mais cabível tomá-los, em suas aparições na aula de 5 de março de 1975 do curso Collège de France, em sua acepção de “criar” ou “criação”, ainda que certa ambiguidade, possivelmente desejada pelo autor, possa convir à leitura. Destacamos ainda que a tradução brasileira do curso *Os anormais* (FOUCAULT, 2010), feita por Eduardo Brandão, também não estabelece

onanismo, que M. Foucault (1999) analisa n’*Os anormais*. A família, assim, se vê atravessada por um aparato “psi” (*i.e.*, saberes, instituições, institucionalizações, sujeitos e instrumentos jurídico-legais que vão psicologizar a família). Esse aparato, tão suntuoso quando episódico no caso do onanismo infantil, vai articular, em sua largura, a pedagogização da criança, de modo que essa batalha contra a masturbação infantil não passa de um capítulo em uma cruzada maior, uma espécie de cruzada pelas crianças ou, mais precisamente, por sua educação.

Essa educação a partir da qual o Estado reorganizar a família, em termos de tamanho e funcionalidade, é a “educação natural”. Nessa forma de educação a relação pais-filhos coordena o modelo educacional, estendendo-se às outras figuras educadoras, as quais devem, sobretudo, funcionar como auxiliares da educação parental. É preciso notar, entretanto, que a racionalidade que orienta a educação natural é produzida no território médico e pedagógico. “A partir da metade do século XVIII, vê-se florescer uma abundante literatura sobre o tema da conservação das crianças” (DONZELOT, 2005, p. 15)²⁷, fazendo com que, em última instância, a figura do pedagogo e a pedagogia quedem acima da família. Dito de outro modo, a família tem primazia na forma, porém não na função da educação, estando, portanto, sujeita aos saberes médico-pedagógicos e ao Estado governamentalizado. A função última dessa educação natural é garantir a boa criação das crianças (*i.e.*, a formação de um corpo saudável, dócil e apto), para que retornem ao Estado como adultos úteis e funcionais (FOUCAULT, 1999).

Com o avanço do século XIX, a pedagogia põe em desconfiância a capacidade de tutela familiar e a eficiência dos princípios da educação natural. Às famílias, então, é pedido que retrocedam na proeminência de sua atuação pedagógica, sem que se extinga, todavia, o governo pela família. Ao contrário, no século XIX a tutela familiar e a polícia das famílias se intensificam, porém o espectro, a profundidade e a duração da ação educadora dos pais são reorganizados. A responsabilidade educadora do Estado torna-se mais direta; o aparato estatal é que deve assegurar a educação, ao menos no nível da escolarização básica e do ensino técnico, com o propósito de retirar a criança do espaço duvidoso da família e colocá-la no espaço das instituições *especializadas*, controlados pelo Estado (DONZELOT, 2005; FOUCAULT, 1999).

As tensões entre família e Estado, no que diz respeito à educação, mantém-se até a contemporaneidade, contudo, resta ao Estado o dever de proporcionar boas condições à educação da criança, garantindo assim a formação de um indivíduo saudável, dócil e apto, e

uma simetria com o sentido utilizado (e traduzido) em *Vigiar e punir*, optando por “educar” e “educação”; esses termos, contudo, podem ser demasiado genéricos ao deixarem escapar algo que diz respeito à particularidade da forma e da natureza de “*dresser*” e “*dressement*”, na aula em questão, o que, para os fins desse estudo, pareceu-nos importante distinguir e, minimamente, evidenciar com nossa opção de tradução.

assegurando o direito de dispor desse indivíduo, como cidadão, em sua utilidade social, econômica e política. Ainda assim, “o corpo sexual da criança é aquele que pertence e sempre pertencerá ao espaço familiar e sobre o qual mais ninguém terá efetivamente poder e relação.” (FOUCAULT, 1999, p. 242)^{a28} Essa espécie de último reduto da propriedade da família sobre a criança, contudo, não deixará de manter uma relação tensa com sua exterioridade, a exemplo da introdução da “educação sexual” em escolas, no começo do século XX, como disciplina ou ainda como tema transversal. Isso, por sua vez, bastante sintomático da hegemonia que a instituição escolar manterá, pelo menos até o século XXI, como espaço-tempo de socialização (DONZELOT, 2005). O tema da sexualidade da criança faz a família ser penetrada pela disciplina escolar, bem como fá-la ser incutida de uma biopolítica. Desde a invenção de uma *scientia sexualis* (ciência sexual ou sexualidade), no século XIX, a instituição familiar e a infância são atravessadas por uma politização da vida que se exercer através da sexualidade, da proliferação de práticas discursivas e não-discursivas. Essas práticas fazem ver a sexualidade da criança e fazem dizer sobre ela, o que, mesmo em seus interditos, engendra os contornos da sexualidade infantil como parte de uma estratégia de proliferar a vida e, mais precisamente, proliferar um tipo de vida, um modo de conduta e de existência, através do governo da dimensão biológica dos indivíduos e das populações (FOUCAULT, 1976; FOUCAULT, 2004b).

Conquanto a sexualidade perpassa a infância como parte das estratégias biopolíticas, ela não é a única. O papel educador da família, marcadamente na forma da educação natural, tem como deveres, justamente, garantir a *sobrevivência* da criança e educá-la adequadamente, garantindo seu bem-estar corporal (*i.e.*, um corpo saudável, dócil e apto). Essa tarefa dúplice revela outra face do interesse biopolítico pela infância, na qual a vida da criança é capitalizada como útil à sociedade e, por conseguinte, tornada objeto de cuidado e investimento por parte da família, da sociedade e do Estado – ainda que a atuação desse último seja, nitidamente, mais sensível e robusta, haja vista o lugar central que ele ocupa na governamentalidade moderna e a dimensão e alcance do aparato estatal. Contudo, ao longo do século XIX e XX, a família é, progressivamente, atravessada pelos dispositivos de segurança e integrada à biopolítica, no governo de fenômenos populacionais (*e.g.*, o papel da família nas campanhas de vacinação).

Essa política sobre a vida da criança correlaciona-se com o processo de pedagogização do Homem, o qual abarca um feixe de linhas de força. Uma dessas linhas é a disciplina. M. Foucault (2003) mostra que até o início do século XIX, na família, resiste um modelo soberano, persiste uma dinâmica familiar característica do Antigo Regime, contudo, a partir de então, o

^a Sobre as relações de controle e limite que a sociedade ocidental moderna estabeleceu em torno da sexualidade infantil cf. SCHÉLER, 2006.

modelo disciplinar vai permeando essa instituição e, progressivamente, disciplinarizando-a (*i.e.*, formas, esquemas, técnicas e saberes disciplinares sobrecodificam a família). Com isso, a escola e a família passam a compartilhar um mesmo solo veridiccional, ainda que os atritos entre as duas instituições persistam até a atualidade.

Como reação a esse processo no qual escola e pedagogia ganham força e destaque na educação da criança, uma série de esforços para rearranjar o lugar, as funções e as possibilidades de atuação da família surgem, inclusive na educação da criança.^a A família é novamente permeada por linhas de força psicologizantes, na tentativa de prover os pais de habilidades e comportamentos que os capacitem a afetar positivamente a dimensão pedagógica de seus filhos, incluindo sua carreira escolar. Os trabalhos do médico, psicólogo e pedagogo belga Ovide Decroly (1928) e da médica e pedagoga italiana Maria Montessori (2000) são índices de uma produção teórica na qual há uma reaproximação entre os espaços escolar e familiar e entre as funções professoral e parental. Porém, como bem o sinaliza J. Donzelot (2005, p. 187):

Não se trata, pois, de opor-se reativamente à escola; ao contrário, trata-se de jogar seu jogo, porém de uma maneira que aumente o papel da família em vez de diminuí-lo. E, assim, de poder recriar, paralelamente à escola, a sua horizontalidade, uma dimensão vertical de inculcação dos comportamentos familiares onde os valores morais, as superioridades das competências culturais, a disponibilidade afetiva podem reencontrar seu verdadeiro lugar. Ou seja, fazer da família uma terra de missão que se apoia nas exigências escolares para melhor fazer valer a importância do registro familiar.²⁹

O que está em questão, portanto, não é apenas um processo de pedagogização da criança, mas também de uma pedagogização da família. É nesse sentido que a multiplicação das associações de pais de alunos e a reação à autorização da escola como responsável por certos temas (*e.g.*, a sexualidade) emergem. A primeira-dama do presidente francês Albert Lebrun, Marguerite Lebrun, militante católica, politicamente ativa na questão, funda em 1929 a primeira “Escola dos pais” (*École des parents*), além de publicar, sob o pseudônimo de Vérine, livros sobre o papel dos pais na educação dos filhos. Ademais, como destaca Jacques Donzelot (2005, p. 186):

Em 1929, ela lança um apelo à multiplicação das associações de pais de alunos para construir um baluarte contra as iniciativas coletivistas de ensino da sexualidade [...], não para manifestar uma recusa puritana ao sexo, mas, ao contrário, para incitar a família a apoderar-se dele a fim de se constitui-lo como um trunfo inalienável.³⁰

^a Sobre a pedagogia familiar e as funções educativas da família no século XX cf. ISAMBERT, 1981.

A partir de fins do século XVIII, embora a relação entre escola e família seja marcada por tensões, a família não pode mais desvencilhar-se do modelo escolar de educação, não fazendo senão convocar para si mesma o lugar de incidência da *pedagogização* do ser humano. A família aprofunda a pedagogização e, não obstante tenha na sexualidade um tema caro, ela ultrapassa o aspecto disciplinar evidente da educação, porém ficando sensíveis os fenômenos de psicologização e de capitalização. A atuação da pedagogização trespassa a família e abarca o território da educação de um modo geral e tem um lugar fulcral na questão da infância, como fica patente no que escreve Gilbert Robin (1930, p. 279), n’*A criança sem defeitos (L’enfant sans défauts)*: “A criança não tem defeitos, ela é mal-educada (*mal élevé*) ou doente”³¹. A problemática da infância, assim, parece sumarizada em uma questão de pedagogia e/ou medicina, má-educação ou doença, inclusive mental; territórios que, é preciso frisarmos, nunca se desvencilham totalmente, remetendo um ao outro constantemente, quando mesmo não se mesclaram de modo quase indiscernível, como, em várias passagens, demonstram os estudos de J. Donzelot (2005) e M. Foucault (1999; 2003).^a

Criança e pedagogia – uma dupla psicologização

O aparato psi, como tecnologia geral de individualização (*i.e.*, produtora do eu psicológico), atravessa da família à escola, do privado ao público, do médico ao jurídico. Através dele, a criança torna-se não só clinicável, mas mensurável em termos individuais e subjetivos: cada criança, um caso; cada caso, um indivíduo, o qual pode ser governado; cada conjunto de casos, uma população, igualmente governável.

No processo de psicologização do Homem, ou mais especificamente de sua “psiquiatrização”, o comportamento infantil no adulto é identificado como um signo de loucura, de doença mental. “A psiquiatrização da criança”, por sua vez, “passou por um personagem totalmente outro: a criança imbecil, a criança idiota – aquela que logo se chamaria de criança retardada” (FOUCAULT, 2003, p. 201)³². A infância como ponto de origem da loucura é um fenômeno tardio na história dos saberes psi, surgindo em fins do século XIX e começo do século XX.^b Até lá, os saberes psi localizam na infância problemas de outra natureza: problemas

^a Vale notarmos que trabalhos pedagógicos significativos à época são, amiúde, teorizados e coordenados por médicos e psicólogos, como é o caso, por exemplo, de Ovide Decroly (1928) e de Maria Montessori (2000).

^b O lugar dado à criança no trabalho de Sigmund Freud (1969), como no caso do pequeno Hans, e em alguns dos continuadores de seu trabalho é bastante emblemático dessa passagem. Para uma crítica desse uso da criança na psicanálise cf. *O anti-Édipo (L’anti-Œdipe)* de G. Deleuze e F. Guattari (1973) ou os textos “Apenas um ou vários lobos?” (*Un seul ou plusieurs loups?*), em *Mil platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1980), ou ainda, “O que as crianças dizem” (*Ce que les enfants disent*), em *Crítica e clínica* (DELEUZE, 1993).

cognitivos e comportamentais; a criança delinquente ou com dificuldades de aprendizagem está presente na psicologização da infância antes da “doença mental” e do “transtorno psíquico”. Assim, quando Gilbert Robin (1930, p. 279), diz que “a criança não tem defeitos, ela é mal-educada (*mal élevé*) ou doente”³³, ele não está delimitando exatamente dois territórios completamente distintos. Durante todo o século XIX, eles compunham uma mesma superfície de contato, um mesmo *locus* de atuação. A educação e os saberes psi, desse modo, possuem, na criança, uma zona de vizinhança ou um território de coabitação veridiccional.

Se é verdade, como nota Carlos D. Noguera-Ramírez (2011), que a formação (*Bildung*), tão presente até a pedagogia romântica, comportava uma crítica à educação (excessivamente) baseada na formação científica, a pedagogia que avança do século XIX para o XX é aquela que recoloca a questão de sua cientificidade. Como fazer da pedagogia uma ciência da educação? Como fazê-la ter efeitos e valor de verdade? Ademais do componente utilitário que a disciplina provém, fazendo com que um método pedagógico se mostre eficiente e, portanto, científico, como já expusemos anteriormente, a psicologização do ser humano também dá à educação um estatuto de verdade. “A pedagogia como ciência ver-se-á [...] potencializada de modo inusitado graças à entrada cada vez mais intensa da psicologia no campo educativo, um afluxo que serviu, ao menos, para dotá-la de uma ‘dupla cientificidade’, mais difícil de pôr em questão” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991, p. 52)³⁴ A educação pedagogizada, assim, em busca de cientificidade, encontra refúgio no território dos saberes psi. A filosofia pedagógica, como nascida em I. Kant (1803), perde força, enquanto as ciências da educação, atravessadas pela linha de força da psicologização e, consequentemente, das ciências naturais, ganham destaque (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A psicologização da infância, que em seu nascedouro já não estava atrelada à loucura propriamente dita, alia-se à progressiva psicologização da pedagogia e, no final do século XIX e começo do século XX, dois acontecimentos parecem fundamentais para uma irreversível psicopedagogização do ser humano: a aparição das psicologias da criança e da pedagogia da aprendizagem. A psicologia do desenvolvimento tem um papel crucial nesse processo e Jean Piaget (1910) talvez encarne um dos personagens principais, ao colocar a criança como objeto de um saber científico no qual a psiquê ocupa um lugar central.

O que se seguiu foi uma série de experimentos em pedagogia que eram também considerados experimentos psicológicos. Isto é, a observação e o monitoramento do desenvolvimento infantil tornou-se uma pedagogia de direito próprio porque se supunha que aquelas compreensões que eram consideradas como subjacentes à aquisição do conhecimento estavam baseadas numa fundação ‘natural’. A nova noção de uma pedagogia individualizada dependia totalmente da possibilidade de

observação e classificação do desenvolvimento normal e da idéia de aprendizagem espontânea. Foi a ciência da Psicologia do Desenvolvimento que forneceu os instrumentos necessários para isso, tarefa na qual o trabalho de Piaget está particularmente envolvido. (WALKERDINE, 1998, p. 177-178)

O desenvolvimento cognitivo – e/ou comportamental da criança, tal qual outros autores, como Burrhus F. Skinner (1968), colocam – só acentua, pois, a dimensão psicológica posta no cerne da concepção do que é a infância e do que é *verdadeiramente* uma educação da criança. A pedagogia passa, em certo nível, a ser uma aplicação dos saberes psi – *e.g.*, “descrever as funções psicológicas das crianças em diferentes idades, para entender como tais funções mudam com a idade, ou seja, saber quando e como cada tipo de comportamento vai aparecendo.” (COUTINHO, 2008, p. 87).

Nesse processo, o “interesse” converte-se em elemento fulcral de uma pedagogia científica e ganha estatuto biológico no interior da natureza da psiquê infantil, tornando-se indissociável da criança. Paulatinamente, as questões morais da filosofia da educação, postas pelo Iluminismo e pelos tratados de educação, esmorecem criando um vazio ético, ao menos aparente, que depois o neoliberalismo tratará de preencher com seu *êthos empresarial*, na educação de um *Puer æconomicus* (AUGSBURGER; PREVE, 2020). Essa pedagogia dita “tradicional” é sobreposta pela pedagogia pautada na observação e experimentação científicas. Nesse processo de constituição de uma pedagogia científica que explorar a natureza infantil, o aprendizado sai de um local secundário em relação ao ensino e passa ao primeiro plano, como objetivo basal da educação, mas também como resultado da atividade da criança. Em suma, com sua psicologização, a tônica pedagógica passa do par professor-ensino para a criança-aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A psicologia do desenvolvimento da criança não é a única corrente pedagógica a exercer força sobre a pedagogia, do século XX em diante, porém é uma daquelas com maior visibilidade, sendo um índice do processo fundamental que se dá com a psicologização da criança e da pedagogia: a psiquê da criança ganha destaque, bem como seu interesse e sua aprendizagem. Essa mudança, visível em outras propostas que, desvencilhando-se do rótulo de “tradicionais”, buscam o lugar de cientificidade, permite então uma veridicção da infância e de sua educação como científicas.

Séculos XX e XXI – aprendizagem, dados e neoliberalismo

Currículo e utilidade

“Qual conhecimento é mais valioso?”³⁵, pergunta-se Herbert Spencer (1891, p. 21), já no primeiro capítulo de seu livro *Educação: intelectual, moral e física* (*Education: intellectual, moral, and physical*). O filósofo inglês oitocentista, conhecido por sua elaboração do “darwinismo social”, ao perceber que espaços e tempos distintos valorizam de forma variada os tipos de saberes, deduz a inexistência ou irrelevância da busca pelo valor intrínseco de um conhecimento, depositando, pois, seu valor no efeito extrínseco, produzido nos outros. A ciência da educação volta-se, doravante, a certa pragmática do efeito. A partir dessa nova valoração, H. Spencer (1891) determina cinco atividades úteis ou valiosas (*worthy*) para a vida humana – sistematizadas na análise de C. E. Noguera-Ramírez (2011, p. 222) deste modo:

(1) atividades que concorrem diretamente para a conservação do indivíduo; (2) atividades que contribuem indiretamente para ela; (3) atividades empregadas em educar e disciplinar a família; (4) atividades que garantem a manutenção da ordem social e das relações políticas; (5) e atividades para ocupar os momentos de ócio e lazer.

O movimento do filósofo inglês, especificamente na educação, coloca a questão da adaptabilidade do ensino e do sujeito, o que culmina no lema “aprender a aprender” da pedagogia da aprendizagem. Em um sentido amplo, o que está posto em jogo por H. Spencer (1891) é uma reabertura à problemática positiva da educação. A disciplina, por certo, marcou o que a escola deveria ensinar, porém, com o avanço do liberalismo, essa questão parece ser recolocada nesta forma: o que vale a pena à educação ensinar? Em busca de responder essa questão, no século XX, os estudos curriculares (*curriculum studies*) se constituem e se desenvolvem.^a

Nascidos nos Estados Unidos do início do século XX, os estudos sobre currículo e sua implementação no seio das práticas discursivas e não-discursivas da pedagogia estão associados a alguns aspectos da sociedade novecentista:

[...] à formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; ao estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudos científicos; à extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; às preocupações com o humano com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de

^a Não obstante Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 21) sinalize que “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” e que “as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo”, empregamos “currículo” aqui no sentido mais estrito dos estudos curriculares (ou estudos do currículo), seguindo de perto a análise que C. E. Noguera-Ramírez (2011) faz sobre o tema.

imigração o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2005, p. 22)

De um modo geral, essas características já estavam presentes ao menos desde o século XIX, porém o avanço de uma governamentalidade liberal e as novas questões postas na gestão da população e de cada indivíduo parecem ser o ponto de apoio ou de inflexão da educação no qual surgem os estudos curriculares. As questões que Franklin Bobbitt (1918), Edward L. Thorndike (1931), Ralph W. Tyler (1969) e outros pensadores da área curricular tentam responder são justamente indicativos disso:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro de ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento alisado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e jovens? Em termos sociais quais devem ser as finalidades da educação ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2005, p. 22)

F. Bobbitt (1918) responde a essas questões, estabelecendo um *intermezzo* entre o modelo industrial disciplinar e o modelo empresarial neoliberal. Por um lado, busca-se uma pedagogia eficiente, precisa nos resultados a obter, nos métodos a serem utilizados e na mensuração de seus processos, objetivando, sobretudo, ensinar habilidades necessárias à vida adulta. Por outro lado, a eficiência dessa pedagogia é alocada pelo autor como núcleo de um sistema educacional, similar, para ele, à eficiência necessária em uma empresa. Conquanto sua noção de currículo faça uma espécie de transposição do taylorismo para a instituição escolar (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991), sua teoria já deixa antever aquilo que seria a mudança drástica na racionalidade educacional das últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI: a empresa converter-se em modelo veridiccional da escola (LAVAL, 2019). A pedagogia curricular funda-se em um utilitarismo, no qual a educação é organizada em observância à utilidade para o indivíduo e para a sociedade, de modo que os componentes curriculares se voltem às atividades e conhecimentos ditos constitutivos da vida humana, no que se deve ler: aquilo cujo valor reside em sua utilidade econômica (SILVA, 2005).

A pedagogia democrática de John Dewey (1916), malgrado a importância que lhe é dada nos manuais de história da educação, não tem igual sucesso, à época; embora não seja estritamente utilitarista, ela fundamenta sua veridicção em uma pragmática (*i.e.*, nos

desdobramentos práticos de uma ideia). A despeito do viés progressista da pedagogia de J. Dewey (1916), seu caráter instrumentalista não a distancia das questões postas pela governamentalidade liberal. O aspecto democrático desse modelo de educação reside em uma articulação, um tanto conciliadora, entre coletividade e individualidade. A educação curricular e a pragmática, assim, parecem divergir em vários aspectos pedagógicos (*e.g.*, a primazia de um desenvolvimento econômico ou do desenvolvimento político), compartilhando, no entanto, um mesmo território veridiccional, no qual o desenvolvimento da criança e da individualidade são pontos inabaláveis, em que a psicologização da infância e a capitalização da criança parecem consagradas.

De todo modo, os efeitos dessa pedagogia curricular, a qual teve maior difusão nos EUA, estendem-se até a década de 1970, quando toda uma pedagogia crítica emerge – *e.g.*, Paulo Freire (2018), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), Michael Young (1971), William Pinar e Madeleine Grumet (2014) etc.^a Essas perspectivas críticas (e talvez as pós-críticas), no entanto, ganham tanto maior difusão e, mormente, lugar em uma educação de larga escala, seja financiada pelo Estado ou pela iniciativa privada, quanto maior é sua recodificação pelo neoliberalismo (*i.e.*, a psicologização da aprendizagem ou a capitalização empresarial). Ainda que, de fato, não se deva reduzir a história de tais correntes nem tampouco sua contundência nas práticas educacionais a essa recodificação neoliberal, os efeitos dessa são notáveis: a autonomia, a democratização, a participação, a flexibilidade, entre outros conceitos, vão tornando-se parte de uma pedagogia voltada à hiperindividualização e à customização da aprendizagem. A educação pedagogizada é, outra vez, liada ao princípio de utilidade, no que a psicologização da infância e da educação tem um papel crucial, sobretudo por meio da pedagogia da aprendizagem.

Pedagogias de aprendizagem

As tônicas da educação ocidental evoluíram ao longo dos séculos com rupturas e deslocamentos. A *doctrina* e a *disciplina* do medievo deram lugar ao *instituto* e ao *eruditio*

^a Como nota T. T. da Silva (2005, p. grifo do autor), acerca de P. Bourdieu e J.-Cl. Passeron: “Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família*.” Embora não concerna aos interesses estritos desse estudo, parece-nos relevante notar que na obra de P. Bourdieu e J.-Cl. Passeron (1970) a relação entre família e escola não só são tomadas em termos de classe, como há a inversão na hierarquia entre família e escola, a fim de proporcionar uma alteração no acesso ao capital cultural e simbólico. Isso demonstra como entre a família e a escola perdura uma tensão por todos os lados, até a contemporaneidade, de modo que os estudos de J. Donzelot (2005) não só permanecem atuais no que provocam a pensar, como também são base para pesquisas que escrutinam a situação atual do tema.

renascentistas; ulteriormente, nos séculos XVIII e XIX, a prática pedagógica passa a girar em torno de um novo centro gravitacional, qual seja, a educação, a instrução e a formação (*Bildung*), para, então, no século XX e XXI, a centralidade deslocar-se à aprendizagem (*learning*). Esse último conceito, de origem anglo-saxã, é parte fulcral de uma nova tecnologia pedagógica pela qual ainda se é atravessado na contemporaneidade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Esse termo, correspondente a “aprender”, tem origem muito anterior ao Novecentos, “mas seu sentido até o início do século XX aparece intimamente vinculado em instrução nas artes e nas atividades técnicas manuais e comerciais em geral.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 231). No dicionário pedagógico organizado pelo acadêmico francês Ferdinand Buisson (1893), a aprendizagem não aparece – surpreendentemente mesmo no verbete “aprendizagem escolar” (*apprentissage scolaire*) – como algo propriamente escolar, sendo ainda estrangeira ao território da escola e da pedagogia, mantendo amiúde seu sentido ainda medieval, ligado à formação do aprendiz de artesão. Em contrapartida, na língua inglesa, o sentido atual de aprendizagem toma forma bastante cedo, com é visível no verbete aprendizagem (*learning*) d’*Uma enciclopédia da educação (A cyclopedia of education)*, de Paul Monroe (1915b, p. 669):

O processo pelo qual experiências são adquiridas, as quais funcionam efetivamente no encontro com novas situações. Esse processo pode adquirir várias formas diferentes e o que é popularmente chamado aprendizagem é normalmente um complexo processo envolvendo várias dessas formas. Toda aprendizagem pressupõe, por parte do aprendente (*learner*), um estoque de disposições inatas e tendências instintivas, as quais são o fundamento de todas as respostas adquiridas.³⁶

Aqui a aprendizagem é uma noção muito mais ampla e já desvinculada do aprendizado de um ofício; o aprendiz (*apprentice*) dá lugar ao aprendente (*learner*) e esse, associado a uma concepção individualizadora de experiência e a um fundo de “disposições” e “tendências”, não só vai ocupar o cerne da preocupação dessa nova pedagogia, como também acentuará nela os efeitos da psicologização do ser humano e da educação.

Se, anteriormente, o interesse marcava uma abertura ao eu psicológico na educação, agora é a “agência” que, dele desdobrando-se, vem à frente. Tendo o interesse como seu *leitmotiv*, a agência advém de um entrecruzamento da psicologia contemporânea, com seus efeitos individualizantes e subjetivantes, e da capitalização neoliberal, com sua responsabilização (*accountability*) e demandas por escolha e cálculo de utilidade. Ela, pois, vincula-se a uma racionalidade já sensível no sujeito liberal e no cidadão cosmopolita iluminista

(NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) e que a criança da pedagogia da aprendizagem incorpora, seja de modo inato ou como resultado da educação. Aprender a aprender dá à criança as condições de possibilidade para exercer sua agência, para usufruir de uma autonomia, ser participativa de forma progressivamente mais intencional e livre.

Uma educação que preza pela agência entra em consonância com as demandas de uma governamentalidade neoliberal: de um lado, o Estado deve tornar-se mínimo, todavia eficiente, do outro, o autogoverno do sujeito, que deve ser máximo, assim como a autorresponsabilização por cada mínimo acontecimento, a despeito da dimensão trágica da existência humana (*i.e.*, aquilo que escapa à razão – ao entendimento e a previsão), às custas das patologias, neuroses e delírios que só a contemporaneidade pode prover, sobretudo na escala em que se a experiencia hoje (HAN, 2017b; SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021).

A pedagogia da aprendizagem, distintamente da educação disciplinar, já não objetiva o corpo diretamente, mas o interesse do indivíduo, por sua condicionalidade sobre a agência. Agora desprovido do peso da imoralidade e do egoísmo, o interesse, tornado o fundamento da sociedade, converte-se em objeto da pedagogia. É verdade que não é a primeira vez que o interesse queda sob o olhar educacional, no século XIX e começo do século XX, ele aparece sujeitado ao ensino, enquanto a agência da criança está submetida ao gesto do professor.^a Doravante, o interesse e a agência ganham primazia e autonomia em relação ao ensino, assim como as pedagogias vão tornando a criança o centro não só da atenção, mas também da atuação pedagógica (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017). A dinamização em torno desse novo componente da criança faz com que a responsabilidade da educação e do professor mude:

é responsabilidade da instrução produzir o interesse múltiplo, gerar uma multiplicidade do interesse de tal forma que o indivíduo consiga o máximo de expansão das suas potencialidades humanas e não fique unilateralmente dirigido em alguma direção particular como seria o caso da vocação ou orientação para alguma profissão particular. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 234)

Uma característica importante das pedagogias que usam a aprendizagem como ponto nodal é que o interesse não está, então, na coisa, mas na relação entre o agente e o objeto, entre o aprendente e o que há para ser aprendido. O dispositivo disciplinar, por certo, não desaparece,

^a A questão do interesse torna-se tão premente que aparece mesmo nos pensamentos em que a educação contemporânea é criticada (*i.e.*, tem seus limites demarcados), ou naquelas onde outra “pedagogia” é proposta. Exemplo bastante é o livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (1978).

mas ele é invertido e intensificado: a disciplina não atua sobre o corpo de fora, mas sobretudo de dentro, subjetivada. A disciplina, assim, torna-se mais eficiente.

Sob o efeito da psicologização, o sujeito da educação é aproximado dos animais não-humanos. Tanto em seu comportamento ou em seu desenvolvimento, o ser humano é um tipo muito específico de *animal aprendente*. O conceito de aprendizagem desenvolve-se a partir desse plano veridiccional em que, ademais de aproximar ou mesmo igualar o ser humano aos outros animais, a aprendizagem humana é inferida dos estudos de aprendizagem desses animais não-humanos. A aprendizagem, portanto, é, primordialmente algo do território da psiquê, do comportamento e da cognição, o que coloca a educação em uma zona de vizinhança com as ciências naturais. Nesse contexto, essa noção de aprendizagem vem dos saberes psi para dar à pedagogia estatuto de uma ciência da educação.

Por certo, não é a primeira participação dos saberes psi na formação do território educacional que a pedagogia moderna vivencia (*e.g.*, haja vista a relação da psiquiatria no estabelecimento do normal disciplinar), porém, doravante, é o cognitivismo que faz sua entrada triunfal, para constituir a pedagogia:

O cognitivismo, como concepção psicológica dominante em substituição ao comportamentalismo, baseia-se na concepção do ser humano como processador de informação. Para isso, parte da aceitação da analogia entre a mente humana e o funcionamento de um computador. (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 102)³⁷

O realce do cognitivismo, todavia, não se dá em detrimento do comportamento ou do comportamentalismo; o que se passa é uma realocação desse como parte da lógica daquele, dando, inclusive, origem à linha de força veridiccional cognitivo-comportamental.

Dentro dessa cientificidade, somente a interpretação objetiva daquilo que é observável no Homem, sobretudo de sua psiquê (*viz.* comportamento, habilidade e cognição), é o que fundamenta a pedagogia científica do século XX em diante, evitando-se explicações de ordem metafísica. A atenção, a percepção, o pensamento, o sentimento, a emoção são arrolados junto à secreção glandular e ao movimento muscular. Como efeito, a aprendizagem é concebida, fundamentalmente, enquanto uma reação orgânica a uma situação problemática particular. Em uma fórmula simples: aprender é reagir e o que um indivíduo aprende são reações (THORNDIKE, 1931).

A aprendizagem tem mais eficácia quando constitui um meio de satisfazer algum desejo. A necessidade da criança como a outra face de seu interesse também é um motor de seu aprendizado: ela aprende porque precisa aprender. Não obstante essa natureza desejante-

necessitante do Homem faça o *laissez-faire* soar como estratégia pedagógica, o que está em jogo no desenvolvimento do aprendizado infantil é outra faceta liberal, ou talvez neoliberal: trata-se de uma pedagogia que se utiliza das próprias forças do indivíduo para sua educação.

De uma educação moral e integral, a pedagogia converte-se em desenvolvimental, mas também integrativa com o meio (ou ambiental). O desenvolvimento não só interioriza os processos da criança, como também volta a ação do educador para o meio, uma vez que o desenvolvimento de um ser humano é concebido como seu processo de adaptação a seu ambiente (*i.e.*, a plasticidade). Retorna-se à reflexão de H. Spencer (1891) da educação como forma de propiciar a adaptação ao entorno, todavia a pergunta agora não é “o que vale pena ser ensinado?” e sim “o que vale a pena ser aprendido?”. Aquilo que está nesse meio pode ser distinguido por sua relação com a aprendizagem: o que a favorece e o que a obstaculiza. “Educar”, como sintetiza C. E. Noguera-Ramírez (2011, p. 248), “é sempre, nessa nova perspectiva, uma ação indireta não uma ação sobre o indivíduo mais sobre o ambiente em que acontecerá a interação.”

Nesse cenário, o educador não é quem fornece conhecimentos, quem inculca valores morais, mas quem prepara um meio capaz de facilitar a aprendizagem e, ademais, aquele que gera estímulos para que certas tendências desejáveis da criança se desenvolvam, em detrimento daquelas desinteressantes. O professor converte-se em mediador – um mediador de interações: “A interação implica uma situação que envolve indivíduo e ambiente, e o trabalho do educador deve prestar particular atenção às situações em que acontece a interação.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 248) O educador seleciona estímulos e proporciona novas experiências, para o processo de desenvolvimento da criança (*i.e.*, sua aprendizagem).

De J. Dewey (1938) a Lev S. Vygostky (1997), de Piaget (1910) à pedagogia Reggio Emilia (MALAGUZZI, 1971), a importância da agência, a primazia da criança, o foco na aprendizagem e ação sobre o meio impõem-se como fatores fundamentais, para não dizer inexoráveis, da prática pedagógica contemporânea, ou seja, das *pedagogias de aprendizagem*.^a Isso, não porque tais elementos sejam conteúdos, conceitos ou temas inescapáveis, como a

^a Parece-nos inevitável citar aqui a obra de Fernand Deligny (2007; 2008), cujo trabalho com as “crianças à parte” (*enfants à part*) destoou das pedagogias de seu tempo. De colocar, na década de 1950, uma câmera filmadora na mão de crianças tidas como incapazes ou delinquentes para que registrassem sua percepção do cotidiano (DELIGNY, 1972) a seu trabalho estético na composição do espaço à existência de outro ser humano (MIGUEL, 2016), tudo isso parece, ao mesmo tempo, traçar uma linha de errância quase intragável, intragável ou ininteligível ao senso comum pedagógico da época e reiterar esse plano veridiccional em que agência, a atenção à singularidade da criança (ou do Outro), a aprendizagem (e a significação) e a ação sobre o meio, em lugar de sobre o indivíduo, não só ganham consistência, mas também dão consistência à pedagogia. Duplicidade de exterioridade e de partilha de uma territorialidade, ainda que essa partilha por vezes ocorra, como no caso da aprendizagem e da agência, na forma de uma recusa ou reação propositiva, contrapondo, assim, uma educação “para nada” e um “agir” (*i.e.*, uma ação esvaziada de intencionalidade, autoconsciência ou significado).

matéria-prima de toda pedagogia contemporânea, mas porque são elementos que, como analisa M. Foucault (1966), contemporaneamente variam do território veridiccional formado pela biologia, pela economia e pela linguística, elementos que emergem desse espaço triangular da vida, do trabalho e da linguagem, os quais são condições de consistência para o Homem e para as ciências humanas, entre as quais está inserida a pedagogia.

Institucionalização da aprendizagem

Como bem nota Gert Biesta (2017), a aprendizagem faz ruir o programa iluminista de educação, contudo isso não significa um total abandono dos elementos que compunham o projeto iluminista. Enquanto a educação focada no ensino foi, com efeito, abandonada, outros aspectos foram recodificados e/ou apropriados em função da lógica da aprendizagem – *e.g.*, a emancipação converte-se em autonomia e participação, a criticidade degenera-se em “doxolatria” (*i.e.*, um culto ou adoração à opinião) e/ou em “doxocracia” (*i.e.*, um governo baseado na opinião ou no direito à opinião), a racionalidade é instrumentalizada, em função de um uso simbólico-matemático e/ou de um cálculo baseado na lógica de mercado – ou a ela muito bem se adaptaram – *e.g.*, a utilidade, que já estava presente nos primórdios da educação ilustrada, como escrutinamos anteriormente aqui, é mantida e intensificada no período pós-Segunda Guerra.

Um evento importante nesse cenário da pedagogização do Homem ou da instituição da pedagogia da aprendizagem é sua inserção em pautas nacionais e internacionais. Há, assim, uma institucionalização da aprendizagem como modelo educacional das políticas públicas. Embora o termo “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) tenha se tornado um conjunto reiteradamente utilizado em documentos de políticas educacionais, o modo com a “aprendizagem” por si só domina as práticas discursivas do território governamental e institucional é bastante significativo. Os documentos de políticas educacionais, nacionais e internacionais, marcam uma espécie de “era da aprendizagem” no território da educação. As comissões e organização internacionais passam a adotar a aprendizagem como centro gravitacional de seu discurso.

Sintomaticamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras agências e iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU), nesse processo, associa-se a instituições privadas como o Banco Mundial, na organização de eventos sobre a educação, como, por exemplo, o encontro em Incheon, na Coreia do Sul, que deu origem a *Educação 2030* (UNESCO, 2016, p. 7), um documento que “assegurar a educação

inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.^a A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também produz, entre a segunda metade do século XX e as primeiras décadas do século XXI, documentos que reiteram esse lugar da aprendizagem. Além do Banco Mundial, a iniciativa privada anima-se em ocupar-se de técnicas e tecnologias de aprendizagem: “as grandes empresas tecnológicas e informáticas (Google, Apple, Microsoft, Intel etc.) ‘aspiram a ser grandes agentes educadores mundiais’ e destinam grandes quantidades de dinheiro a investigações pedagógicas.” (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 96)³⁸ Os efeitos e alcances dessa “aspiração” quedam mais explícitos do que nunca desde a pandemia de COVID-19.^b A investida dessas entidades “extraestatais” na educação quase sempre tem como foco “o investimento no capital humano através de uma melhor educação e de competências mais adequadas” (COMISSÃO DAS COMUNIDAS EUROPEIAS, 2005, p. 9). Alguns termos, como “capital humano”, “investimento” e “competências” (ou “habilidades”), deixam assaz visível como a capitalização e psicologização do ser humano não se restringe apenas às teorias pedagógicas, mas adentra também as práticas nacionais e internacionais de governança.

A instalação de uma preocupação institucional com a aprendizagem está bastante associada à substituição da “velha administração pública” (*old public administration*) por uma “nova gestão pública” (*new public management*). Essa nova gestão, assim nomeada por Christopher Hood (1991, p. 3, grifo do autor), ganha corpo nos anos 1980 e é sistematizada pelo autor desta forma:

(1) as tentativas para *desacelerar ou reverter o crescimento governamental* em termos de gastos e funcionários públicos evidentes; (2) a mudança em direção à *privatização e quase-privatização* e para longe de instituições governamentais centrais, com ênfase renovada em ‘subsidiaridade’ (*subsidiarity*) na prestação de serviços; (3) o desenvolvimento de *automatização*, particularmente na tecnologia de informação, na produção e distribuição de serviços públicos; e (4) o desenvolvimento de uma agenda mais *internacional*, progressivamente enfocada em questões gerais de gestão pública, de desenho de políticas (*policy design*), estilos de decisão e cooperação intergovernamental, em cima da antiga tradição, na administração pública, de especializações nos países individualmente.³⁹

^a A educação permanente ou ao longo da vida é proposta pela UNESCO pela primeira vez em 1965, visando a formação de adultos. Sobre a história da educação ao longo da vida cf. GUGLIELMI, 1981.

^b Vale destacarmos, contudo, que, malgrado a sensibilidade dos efeitos e do alcance dessa educação estruturada a partir de grandes corporações, pesquisas capazes de os mensurar, escrutinar e avaliar a expansão e os desdobramentos de tal educação desde a pandemia de COVID-19 têm apenas se iniciado.

A redução dos gastos e a diminuição do papel do Estado, a ampliação da participação privada, a internacionalização do modelo educacional, todos esses pontos giram em torno de três elementos: empresa como modelo institucional, capital humano como objetivo e aprendizagem como superfície de contato. Essa mudança “administrativa” é sensível em documentos de instituições como UNESCO, OCDE e Comissão Europeia, mas também em leis e diretrizes nacionais, como no caso brasileiro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018). Essas transformações e novas medidas preconizam uma necessária reorganização das funções do Estado, da escola, do professor e da educação a partir de um modelo empresarial de administração

Ao Estado, por exemplo, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias (2000, p. 16), vai recomendar:

Para melhorar a qualidade dos métodos e contextos de ensino e de aprendizagem são necessários investimentos significativos por parte dos Estados-Membros no sentido de adaptarem, actualizarem e manterem as competências dos indivíduos que trabalham em ambientes de aprendizagem formal e não-formal, seja na qualidade de profissionais remunerados, voluntários ou de pessoas para quem a actividade docente é secundária ou conexa (por exemplo, pessoas qualificadas e experientes no local de trabalho ou animadores a nível da comunidade). 16

O Estado precisa, pois, gastar menos e, portanto, deve pensar-se como um investidor e em seu dinheiro como um capital a ser investido, logo, as políticas educacionais devem existir, mas como investimento que precisam gerar um retorno como renda, como ganho e/ou como capital e elas devem ser avaliadas pela qualidade, eficiência e eficácia de seus resultados.

Os professores são outro objeto recorrente de atenção dessas entidades e nesses documentos, a começar por “uma reforma e revisão minuciosas da formação inicial e contínua dos professores, de modo a que possa dar verdadeiramente resposta a uma ampla gama de contextos de aprendizagem e de grupos-alvo possíveis.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 16) Almeja-se uma nova formação, uma formação continuada e padronizada através de parâmetros nacionais, através da qual “professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores. O seu papel – que assume uma importância crucial – consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 16). Em *Educação 2030*, a UNESCO (2016, p. 33) aponta outras qualidades desse novo professor a ser formado: “número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas.” Porém, outra preocupação acompanha a qualidade de sua formação, qual seja, a qualidade de seu ambiente de trabalho. É

preciso, assim, que o professor tenha “motivação” – *i.e.*, melhorias nas condições de trabalho, sobretudo no valor do salário, na quantidade de alunos e na “taxa de desgaste” (UNESCO, 2016, p. 81).

À pedagogia da aprendizagem a centralidade do “aluno”, seja ele uma criança ou um adulto no processo, é fulcral. Esse lugar do aluno, agora convertido em aprendente, é ratificado em tais documentos: “a qualidade da experiência e dos resultados da aprendizagem são os elementos fundamentais, nomeadamente aos olhos dos próprios aprendentes. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 15) A “qualidade”, a “experiência”, o “resultado” e a “aprendizagem” não são apenas pontos a serem observados pela educação, mas que também precisam sê-lo “nomeadamente aos olhos dos próprios aprendentes”. Essa preocupação recai outrossim sobre elementos materiais que auxiliam no processo de aprendizagem:

livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos. (UNESCO, 2016, p. 33)

A “eficiência”, a “acessibilidade”, a “inclusão” e a “diversidade”, assim, devem ser cuidadosamente associadas na composição desses materiais de aprendizagem, cabendo ao Estado a revisão e vigilância da confecção e o uso adequado de materiais didáticos, bem como sua adequação ao currículo, à formação do corpo docente e discente.

A escola, por sua vez, é concebida como “um ambiente de aprendizagem de qualidade é essencial para apoiar todos os alunos, professores e outros profissionais da educação.” (UNESCO, 2016, p. 51) Esse ambiente requer não só uma estrutura física e tecnológica adequada, como também uma gestão escolar eficiente. “A qualidade [escolar] também requer sistemas para gerenciamento de professores, governança, além de mecanismos de responsabilização e de gerenciamento financeiro público consistente.” (UNESCO, 2016, p. 37) Não basta que o Estado seja administrado empresarialmente, é preciso outrossim estender tal lógica ao interior da escola e de seus sujeitos. Se o diretor se converte em gestor, também o professor deixa de ser educador para ser um fornecedor de aprendizagem e o aluno, um cliente.

Esse rearranjo administrativo proposto e estimulado por entidades não-estatais, que vai de mãos dadas com a centralidade da criança e da aprendizagem, produz efeitos sobre o modo como os Estados vão gestar a formação e atuação do professor e a funcionalidade escolar,

produzindo o que Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) chamaram de “domesticação”.^a Essa domesticação faz com o que a dinâmica escolar perca sua veridicção própria e passe a funcionar de acordo com alguma lógica exterior. A psicologização, a computabilização e a capitalização parecem-nos ser linhas de força que adentram a pedagogia e a escola a fim de colonizá-las ou domesticar suas potencialidades próprias. Essa domesticação tem dois principais pontos de atuação, segundo os autores belgas: “domesticação da escola” e “domesticação do professor”

A domesticação da escola possui seis linhas de força principais: (1) a politização (*i.e.*, fazer da escola um espaço-tempo de resolução de problemas sociais, sobretudo aqueles que dizem respeito às demandas de inserção do sujeito no mercado de trabalho); (2) a familiarização (*i.e.*, fazer da escola um prolongamento da família, do familiar e, mormente, dos interesses privados, sejam eles individuais ou coletivos); (3) a naturalização (*i.e.*, fazer da escola um espaço de retificação ou de ratificação de desigualdades e diversidades, sejam elas virtuais ou já atualizadas, naturalmente inscritas no sujeito e/ou na dinâmica socioeconômica); (4) a tecnologização (*i.e.*, fazer da escola, da escolarização e da pedagogia algo regulável e/ou avaliável desde critérios técnico-tecnológicos, os quais garantiriam sua qualidade, sua eficiência, sua eficácia e sua padronização); (5) a psicologização (*i.e.*, fazer da escola uma instituição cujo funcionamento está sujeito à lógica, aos temas, aos interesses e aos saberes do território psi, consequentemente voltados às demandas do governo e da formação da psiquê); e (6) a popularização (*i.e.*, fazer da escola um prolongamento do mundo externo, daquilo que é “culturalmente popular” ou “*pop*” e, com isso, deixar que aquilo que está em voga, sobretudo assim posto pelo mercado, oriente as práticas pedagógicas e escolares).

Na domesticação do professor, ele é expropriado de sua autonomia, a fim de incumbi-lo de funções exteriores ao próprio ofício professoral. Essa domesticação possui duas linhas de força fundamentais, a saber, a profissionalização e a flexibilização. A profissionalização possui ao menos três facetas possíveis: (1) a substituição da chamada “sabedoria da experiência” do professor por um saber especializado, baseado em perícias ou competências, a fim de valer-se de uma cientificidade “ideal” ou “teórica” para sobrepujar o “amadorismo” professoral; (2) a conversão do professor em “especialista” ou “experto”, baseando-se em uma cientificidade

^a A defesa da escola que fazem J. Masschelein e M. Simons (2014) não se reduz a uma simples oposição aos efeitos da neoliberalização da escola, tampouco lhes interessa diretamente uma crítica às condições de consistência veridiccional da pedagogia contemporânea, sendo seu intento muito mais propositivo ou “positivo” do que desenvolvemos no presente estudo, todavia, parece-nos pertinente associar seus apontamentos quanto a domesticação da escola e do professor, uma vez que a “questão pública” que subjaz no texto é, de algum modo, uma proposta reativa à privatização, *lato sensu*, da educação que tem sido promovida pela capitalização, computabilização e psicologização da educação em curso nas últimas décadas.

“real” ou “prática”, ligada à aquisição de competências adequadas à execução de tarefas e resolução de problemas; (3) a responsabilização do professor pela aprendizagem (*i.e.*, uma “*accountability*” professoral), de modo que seu trabalho seja orientado pela prestação de contas da qualidade, da eficiência e da eficácia dos resultados de seu trabalho, mensuradas pelo aprendizado dos alunos. A flexibilização, por sua vez, diz respeito à transformação do professor em um sujeito de meta-aprendizagem, através da aquisição e do uso de uma meta-competência: a flexibilidade. Isso posto que essa habilidade garante ao professor a capacidade de renovar suas habilidades, permitindo-lhe assim não só estar atualizado em termos pedagógicos, mas, outrossim, ser capaz de formar alunos flexíveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A colonização da educação que se dá pela institucionalização da aprendizagem coloca às instituições e teorias educacionais a tarefa de suprir demandas socioeconômicas. Se se concorda, portanto, com Carlos Fernández Liria *et al.* (2017, p. 115) que “a escola pública tem o papel de formar os futuros cidadãos e os futuros trabalhadores conforme as necessidades sociais do momento”⁴⁰, então, talvez se possa chamar a escola e todas demais as ferramentas materiais, imateriais e institucionais que promovem a educação neoliberal – fazendo uma desapropriação ou um roubo conceitual de Louis Althusser (1976) – de “aparelhos ideológico de mercado” ou – à moda de G. Deleuze F. Guattari (1980) – de “aparelhos de captura capitalísticos”.

Se, por um lado, há esse movimento neoliberal de capitalização, computabilização e psicologização da educação, sobretudo por meio das pedagogias de aprendizagem, há, por outro, como fazem notar C. Fernández Liria *et al.* (2017), um “delírio da esquerda” que não fez e não faz senão endossar essa “neoliberalização” da educação ou, na tentativa de contrapô-la, acaba por ratificar o território veridiccional em que essa pedagogização do Homem se dá, como bem aponta Chr. Laval (LAVAL, 2019, p. 205): “o progressismo reformista do início do movimento se transformou em uma teoria adaptativa fundamentalmente conservadora no plano social.”

Escola ou empresa? – a empresa educadora

N’A *escola não é uma empresa*, Ch. Laval (2019, p. 15) aponta uma crise da “escola republicana”:

Desde as críticas sociológicas e políticas que revelaram a face oculta da escola – seleção social submissão dos cérebros à ordem estabelecida – até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade.

Essa crise, em que o modelo republicano e liberal é rejeitado junto à obsolescência da pedagogia iluminista, não significa, de modo algum, a extinção da instituição escolar. A escola segue, como mostramos, sendo um ponto de interesse internacional e mesmo nacional, haja vista, no Brasil, a publicação da BNCC (BRASIL, 2018).

Se outrora os gastos do Estado com a educação foram vistos como uma despesa, agora eles se justificam, porque são tidos como um investimento (M'BOW, 1981), portanto, doravante, são observados, valorizados e veridizíveis por sua capacidade de retorno em termos de capital, em suas várias formas. Um aspecto da capitalização da educação já era previsível ou passível de inferência dos escritos de K. Marx (1977) sobre os efeitos do modo de produção capitalista. Não obstante a mercantilização do ser humano e da educação fossem dedutíveis da crítica marxiana, o que talvez constitua um acontecimento neoliberal na ordem do capital e uma inflexão na veridicção do Homem é a alocação da empresa como modelo de racionalidade. Consequentemente, não estranha que a escola, progressivamente, se confunda com uma empresa, a despeito de que haja vozes que busquem desfazer o perverso apagamento dos limites entre uma e outra.^a Não por menos, pode-se falar da escola como uma “empresa educadora”.

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada ao ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna a “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis”. (LAVAL, 2019, p. 30)

Esse empresariamento da escola está vinculado à crescente monopolização neoliberal das práticas em torno da reorganização da escola e da pedagogia, a fim de estabelecer-se uma “escola neoliberal”. Nela, a educação é tomada com um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico, não sendo a sociedade quem vai garantir o direito e o acesso à cultura, mas cabendo a cada indivíduo capitalizar recursos privados. A educação torna-se privatizada e as escolas, por sua vez, convertem-se em aparelhos no interior dos quais cada indivíduo tem de jogar o jogo da competição, exercitar a empresa de si e investir no mercado do capital humano. Essa privatização da educação, como já falamos, pouco tem a ver com uma

^a Para uma crítica e análise do fenômeno de “empresariamento” da escola cf. LARROSA, 2019; LARROSA; RECHIA, 2018; LAVAL, 2019; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014.

extinção de escolas públicas, *stricto sensu*, ou do investimento estatal na educação. Ao contrário, o investimento na empresa educacional não deixa de valer-se do aparelho estatal e de seu aporte financeiro. A privatização diz respeito, sim, ao modo como o interesse e a lógica privados vão organizar a educação, das teorias pedagógicas à instituição escolar, de tal forma que essa passe, mesmo quando financiadas pelo Estado, a responder e corresponder a interesses privados, sejam eles individuais ou coletivos, das empresas ou das famílias. A escola neoliberal orienta-se por uma lógica econômica e não de outra natureza – *e.g.*, cultural, social, política ou educacional (LARROSA, 2019; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). A instituição escolar, nesse processo, tem sido convertida em um aparelho de capitalização dos indivíduos – uma fábrica de *Homo œconomicus* neoliberal (LAVAL, 2019).

Em suma, a escola neoliberal não deve seguir uma lógica própria ao escolar ou ao educacional, tampouco deve seguir o modelo burocrático-disciplinar do século XIX; ela deve pautar-se no modelo empresarial. Dessarte, o neoliberalismo prolonga a empresa para dentro da escola, para dentro da pedagogia e, conseqüentemente, para dentro de cada aluno – ou, deveríamos dizer, de cada “Microaprendedor Individual” (MAI)?^a

Entre 1946 e 1973, sobretudo na Europa, o Estado de bem-estar social promove o crescimento do sistema escolar. Entre as décadas de 1960 e 1970, a escola é incumbida de fornecer trabalhadores qualificados, tanto para produção quanto para consumo dos produtos complexos desenvolvidos pela indústria, porém isso não é mais suficiente desde a década de 1980. Mais do que qualificados, os sujeitos escolarizados precisam ser flexíveis, porque é de um trabalhador flexível que o mercado passa a necessitar. Por flexível entenda-se um sujeito capaz de aprender constantemente algo novo, mormente uma nova habilidade, competência ou “*skill*”, cabendo à escola, portanto, voltar sua didática a uma versão neoliberal do já tão conhecido “aprender a aprender” (LAVAL, 2019).

A flexibilidade é uma qualidade fundamental para o cenário de incertezas em que o neoliberalismo se funda: a produção de um ambiente que propicie a competição está atrelada à destruição da seguridade social, bem como de uma “seguridade” moral e epistemológica. Os conhecimentos escolares nunca estiveram tão “sólidos”, graças a uma utilidade calculável, contudo nenhum conhecimento ou título de formação é capaz de proporcionar certezas ao sujeito, desmanchando-se no ar.

^a Referência ao “Microempreendedor Individual” (MEI), figura jurídica brasileira que configura o trabalhador autônomo, cujo faturamento não excede R\$81 mil por ano, registrado como um “microempresário” sem participação acionária ou titularidade em outra empresa; o MEI não pode, outrossim, ter emprego registrado em que receba um salário mínimo ou piso da categoria entre outras limitações (BRASIL, 2008).

A criação de sistemas mais flexíveis e abertos de formação e o desenvolvimento das capacidades de adaptação dos indivíduos serão, de facto, cada vez mais necessários simultaneamente às empresas, para melhor explorarem as inovações tecnológicas que criam ou adquirem e para os próprios indivíduos que, numa proporção importante, correm o risco de ter de mudar quatro ou cinco vezes de actividade profissional ao longo da sua vida. (COMISSÃO EUROPEIA, 1994, p. 142)

Apenas a flexibilidade do sujeito aprendente é “fixa”, pois, por meio dela, ele é capaz de adaptar-se às mudanças do mercado (ou do meio) e, por conseguinte, manter-se aprendendo indefinidamente (*i.e.*, por sua vida toda). Quando a psiquê torna-se um “meio de produção” (*Produktionsmittel*), “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2019, p. 80), sem a qual o projeto de generalização do *Homo aeconomicus* e de um etos empresarial fracassaria.

Isso não significa que a escola deva operar como um grande moedor de carne, achatando as particularidades dos indivíduos, para formatá-lo; a escola, ao contrário, precisa evitar que o sujeito se sinta como sendo “somente outro tijolo no muro”. (WATERS, 1979)⁴¹ A diversificação e a multiplicação, portanto, são bases do modelo neoliberal e são fundamentais à dinâmica da concorrência, logo, a empresa educadora funciona a partir da “diversidade” e da “diversificação”, em função de um “público consumidor” e suas “demandas”. A competição econômica prolonga-se em uma competição escolar; a busca pelo máximo rendimento da escola confunde-se com a busca pelo máximo rendimento do aluno; a diversificação que alimenta a concorrência entre sujeitos, confunde-se com a diversificação do financiamento do sistema educacional... Enfim, a pedagogia da aprendizagem facilita toda essa competição, seja porque a aprendizagem é mensurável, tornando a educação comparável e comprável, seja porque ela pode estender-se por todo o tempo-espço da vida.

Aprendizagem e a totalização do espaço-tempo da vida

Uma vez que a educação se ocupa do desenvolvimento da criança, as pedagogias da aprendizagem dão uma materialidade ímpar àquilo que, no século XVIII, Cl.-A. Helvétius (1773a, p. 22) enunciou: “O curso de minha vida não é propriamente senão uma longa educação.”⁴² Provavelmente o iluminista francês jamais imaginou os desdobramentos de sua asserção ou como ela seria recodificada mais de dois séculos depois: a aprendizagem torna possível a veridicção da educação, ao mesmo tempo, como algo científico, utilitário e perpétuo; a educação pode ser efetivamente praticada e generalizada como um processo que se dá ao

longo de toda a vida. Essa longitude temporal (*lifelong learning*) queda impressa em muitos documentos nacionais e internacionais, da década de 1990 à década 2010 – *e.g.*, o memorando da Comissão das Comunidades Europeias (2000), que intitula-se justamente de *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, e no documento da UNESCO (2016), *Educação 2030*, em que o termo repete-se 26 vezes.

Um primeiro efeito notável da aprendizagem ao longo da vida é a passagem de uma escolarização focada na infância a uma aprendizagem perpetuada por toda a duração da vida, o que amplia a preocupação, mormente extraescolar, com a educação dos adultos. Concomitantemente, não raro a aprendizagem ao longo da vida direciona-se à educação de adultos, ela também se estende a todas as faixas etárias um sujeito de educação que outrora seria pensável apenas como sendo adulto. Esse sujeito deve ser pensando como “um aprendente autodirigido e automotivado”⁴³ e, portanto, essa aprendizagem precisa ser “voluntária e automotivada” (IRELAND, 2000, p. 30-31)⁴⁴. A educação precisa ser motivadora para que o sujeito queira aprender e para que queira exercer sobre si mesmo uma autodisciplina de aprendizagem ao longo de toda sua vida, posto que precisa manter-se atualizado, reinvestindo em seu próprio capital humano. Essas características são aplicadas, *mutatis mutandis*, tanto a adultos como a jovens e a crianças na mais tenra idade.

Para tanto, é preciso que a educação se torne uma aprendizagem “longa e larga” na vida do sujeito – *i.e.*, ela precisa prolongar-se ao longo da vida (*lifelong learning*), mas também em todos os aspectos da vida (*lifewide learning*). Essa educação, então, trespassa a educação formal (*i.e.*, a escolarização), incluindo a não-formal (*i.e.*, a experiência profissional) e a informal (*i.e.*, a experiência social). A pedagogização do Homem supõe uma totalização do espaço-tempo da vida de cada indivíduo pela aprendizagem (LAVAL, 2019). Através dessa pedagogização incessante temporalmente e irrestrita espacialmente, cada minuto da vida, cada centímetro do corpo, cada minúcia da subjetividade torna-se veridizível como parte dessa educação, isso porque esse sujeito, o indivíduo, a população e o Homem estão atravessados por uma psicologização, uma computabilização e uma capitalização que lhes dão a consistência dentro desse território da educação.

Esse processo de totalização está intimamente atrelado à passagem do sujeito “organizacional” ou “burocrático” para o sujeito “empresarial”:

Esse antigo “homem da organização” era guiado pelo cálculo que ele podia fazer de seus interesses segundo um plano de carreira relativamente previsível, em função de seu estatuto, de seus diplomas e de seu de seu lugar em uma grade de qualificações. [...] Tudo muda quando não se quer mais prejulgar a eficácia de um sujeito por seus títulos, seus diplomas, seu estatuto, sua experiência acumulada, ou seja por seu lugar

em uma classificação, porque se passa a confiar na avaliação mais fina e mais regular de suas competências postas efetivamente em operação a todo o instante. O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante seu percurso escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho. (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 432)⁴⁵

A aprendizagem longa e larga é correlata à deterioração da avaliação burocrática e estatística, constatável sobretudo na forma do diploma. Na medida em que a aprendizagem se prolonga por toda a vida, sua avaliação se intensifica na mesma proporção que os resultados da avaliação se volatilizam. Os diplomas materializavam a avaliação que marcava o fim (de uma etapa) da educação; emoldurados, eles figuravam na parede como um troféu – o signo perpétuo de uma vitória, qual seja, um estatuto social e um capital humano. Agora, fotocopiado ou digitalizado, queda guardado em uma pasta, junto a tantos outros arquivos que comprovam tantas outras qualificações; ele já não é mais um troféu, senão uma espécie de chave de acesso, que permite ao indivíduo inscrever-se na competição de pontos que suas competências e qualificações têm em dado momento, a fim de concorrer a vagas de emprego cada vez mais precarizadas e/ou escassas.

O período escolar que culminava com uma cerimônia de titulação, passa a dar lugar à *performance* ininterrupta, ao investimento constante e ao capital humano sempre atualizado. Essa é a erosão que a aprendizagem longa e larga representa, tanto no sistema educacional, quanto no processo de empregabilidade de um sujeito neoliberal. Ao fundir vida e aprendizagem, o indivíduo está sempre aprendendo, sendo estimulado a atualizar-se perpetuamente, jamais podendo descansar da tarefa de aprender. Em tal aprendizagem longa e larga visa-se a aprendizagem de habilidades (*soft e hard skills*), porém não toda e qualquer habilidade; o crivo que separa as desejáveis das indesejáveis é aquele de uma empresa (*i.e.*, bons e maus investimentos). Ora, trata-se da aprendizagem de habilidades comercializáveis (*marketable skills*), uma aprendizagem cognitivo-comportamental que tem lugar nas demandas do mercado e/ou que faça funcionar no jogo da concorrência, da inovação e da *performance*. Ela, ademais, coloca o sujeito em um ciclo perpétuo e ampliado de investimento, renda e reinvestimento em seu capital humano, em cada lugar e em cada momento de sua vida.^a Eis porque, mais do que um joguete de palavras ou um chiste, o MAI, Microaprendedor Individual, é uma realidade.

Educação do MAI – o *Puer æconomicus* neoliberal

^a Sobre a dinâmica cíclica de investimento, renda e reinvestimento como atualização e subjetivação empresarial da fórmula capitalística do D-M-D' cf. capítulo 4.

O MAI designa a transformação do aluno, ou o empobrecimento do estudante, a partir de uma educação cujo ideal pedagógico, segunda aponta Ch. Laval (2019), tem como referência o sujeito “flexível”, “proativo” e “resiliente” e/ou o “trabalhador autônomo”. Trata-se, portanto, da formação e re formação do Homem em sua figura contemporânea governável, o *Homo æconomicus* neoliberal. Essa figura estende a questão do capital humano e da educação ao período da primeira infância ou de gestação (HECKMAN, 2008).^a A criança, por meio da pedagogia da aprendizagem e da empresa educadora, antes de ser um indivíduo ou sujeito/objeto pedagógico é um *Puer æconomicus*, uma “criança econômica”, neoliberal.

Esse *Puer æconomicus* permite, pois, incluir mais e mais a criança na subjetividade de um MAI, tornando a educação um processo de inculcar-se-lhe todas as características, comportamentos e habilidades de um sujeito neoliberal adulto. A performatividade e a responsabilização associam-se à aprendizagem em toda o desenvolvimento do indivíduo.

Com o advento da performatividade, o impulso competitivo se converte em um fim em si mesmo e se cria uma cultura da prova e do espetáculo e, evidentemente, em uma corrida em tudo e para tudo. As palavras chaves de uma sociedade baseada no rendimento são bem conhecidas: mais rápido é melhor; mais é melhor; parar é retroceder [...]. A obsessão com os resultados de aprendizagem e com os êxitos na aprendizagem se poderia considerar como o equivalente educativo de tudo isso. Assim como o látigo da eficiência e da eficácia deriva na instrumentalização (a fim de cumprir objetivos definidos), o látigo da performatividade conduz ao controle. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 114)⁴⁶

Mesmo à criança é possível, *mutatis mutandis*, imputar o que lhe seria inimputável, até então. O *Puer æconomicus* não é apenas a criança passível de um aprendizado performático, mas de uma criança que deseja para si essa *performance*. Desse modo, ela subjetiva em sua psiquê a concorrência, exercendo sobre si mesma o controle empresarial e fazendo-se com que ela instrumentalize cada gesto, cada tempo, cada espaço e cada relação, movida pelo látigo performático com o qual ela mesma vai fustigar-se.

Educação do MAI – a relação de custo-benefício

Em suma, a educação do MAI é uma educação em torno da noção de empresa e de capital humano. O capital humano é tanto o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis incorporados no indivíduo, quanto sua capacidade de atualizar e renovar tais

^a Sobre a evolução da educação pré-escolar no século XX cf. GOUTARD, 1981.

conhecimentos – *i.e.*, sua capacidade de investir e reinvestir em seu próprio capital humano (LAVAL, 2019). Desse modo, no interior da pedagogia da aprendizagem, o capital humano forma uma relação cíclica com o mundo do trabalho: o conjunto de habilidades e capacidades de um sujeito determina sua renda, permitindo investir em seu capital humano, que, outra vez, retorna como renda a ser reinvestida. Desse modo, se a produtividade do trabalhador está ligada à educação recebida, para que a lógica neoliberal se perpetue, é preciso que o território educacional seja direcionado ao aprendizado das habilidades comercializáveis (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017). Como então saber o que deve ensinar essa educação?

Enquanto a aprendizagem, como efeito de uma psicologização da pedagogia, torna mensurável o imensurável, a capitalização pela aprendizagem criva a educação através do cálculo da “relação custo-benefício” (*value for money*), o qual responde, então, a pergunta sobre o que se deve ensinar e o que se deve aprender, ou o que se deve oferecer e o que se deve consumir.^a Esse cálculo precisa, por certo, ignorar a dimensão trágica da existência humana (*i.e.*, aquilo que escapa ao controle, à inteligibilidade e a previsibilidade racional, sobretudo no que tange a causalidade), entretanto, para realizá-lo, o MAI vai, simultaneamente, lidar com a concretude de cada resultado e da realidade *aí*, para, assim, avaliar e tomar suas decisões. Dessarte, o MAI prescinde de valores morais estáveis ou de critérios outros que a própria efetividade ou não de algo. A adaptação ao real é mais característica do etos empresarial e da relação de custo-benefício do que uma adaptação do real. Isso, evidentemente, depois de o real ser colonizado pela lógica da pedagogia da aprendizagem e suas linhas de força constituintes.

A partir desse cálculo, do qual o MAI se utiliza para guiar suas decisões, é que também as instituições vão gestar-se: do Estado à escola, a relação custo-benefício permite avaliar o bom e o mal uso do dinheiro como investimento, seja ele originado de impostos ou de uma renda privada. Dessarte, enquanto mercadoria, a educação é impulsionada em direção à crescente eficiência e eficácia da aprendizagem. É verdade que “flexibilidade, descentralização e competitividade (emulação) são palavras-chave do novo conceito empresarial da educação” (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 86)⁴⁷, contudo, o efeito da pedagogia da aprendizagem e do cálculo da relação de custo-benefício não é, primordialmente, ensinar algo específico ao sujeito, em termos de conteúdo. A educação do

^a A expressão “*value for money*”, literalmente “valor pelo dinheiro”, designa algo que nos parece bastante próximo à relação entre custo e benefício, embora naquela ressoa ou explicita-se o aspecto monetário, que na relação custo-benefício queda implícita. A expressão “*value for money*” é utilizável tanto para falar-se do dinheiro privado como do dinheiro público (*i.e.*, dinheiro dos impostos), tanto do investimento individual, como daquele coletivo.

MAI diz respeito à preparação do sujeito para as necessidades do mercado e ao desenvolvimento econômico individual, conseqüentemente, produzindo um desenvolvimento coletivo (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017). Nessa pedagogia, a resolução de problemas é mais interessante que o acúmulo de informações e a adaptação na execução de tarefas, do que a maestria em um grupo estrito de tarefas. Em suma:

O indivíduo responsável, isto é, consciente das vantagens e dos custos da aprendizagem deve fazer por conta própria as melhores escolhas de formação. Para escolher com clareza o que deve aprender, o indivíduo deve ser bem informado [sic] por agências orientadoras. elas motivarão, fornecerão informações pertinentes e facilitarão a tomada de decisão. (LAVAL, 2019, p. 75)

Ora, os encargos do MAI e da empresa educadora, dos indivíduos e das instituições em uma educação neoliberal concorrem para a elaboração e a manutenção de um ambiente de concorrência, *performance* e inovação. Como, então, vai a educação atender à necessidade de diversificação e particularização de empresas, na qual se funda essa dinâmica neoliberal? Em uma palavra: através da customização.

Educação do MAI – a customização pedagógica

A aprendizagem intensifica o individualismo que o pensamento Iluminista de fins do século XVIII já suscitava e o Romantismo perfez. Uma educação neoliberal é uma educação não só em que a criança esteja no centro da pedagogia, mas que tome o “eu como projeto” (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 85) como ponto central de atuação e, ao mesmo tempo, como horizonte pedagógico. Somado a isso, a educação do MAI implica uma mudança veridiccional dos sujeitos envolvidos no processo: os pais são agora entendidos como clientes, passando a decidir não apenas em que escola seu filho deve estudar, como também determinar o que a escola deve oferecer e ensinar a seus filhos (BIESTA, 2017). O aprendente é ele também um “consumidor”, enquanto o professor, perdendo sua autonomia didática e pedagógica, converte-se em “provedor”; um, pois, provém a aprendizagem, o outro a consome. A educação, por meio da lógica da aprendizagem, pode converter-se definitivamente em mercadoria, uma vez que está posta como um produto visível, quantificável, útil e aplicável, além de personalizável para cada cliente (*i.e.*, customizável). A cada MAI, sua pedagogia.

A educação, desde uma lógica de empresa e investimento, vai ser customizada em sua forma, seu conteúdo, seu objetivo, sua velocidade etc., para atender às condições mais desejáveis e rentáveis ao aprendente. Nesse caso, fica evidente que essa adaptação da educação às particularidades do indivíduo ultrapassa a mera personalização (*i.e.*, a conceção de qualidades individuais, o ajuste à peculiaridade da pessoa), posto que a figura que coordena a adaptação não é a *pessoa*, mas o *cliente* – um tipo específico de “eu psíquico” capitalizado, essa individualidade tão característica do século XX e XXI.

A customização da educação é diretamente proporcional à responsabilização do indivíduo. O MAI torna-se mais e mais responsabilizável pelo que consome quanto mais customizado e, portanto, mais responsabilizável por suas escolhas e pelos resultados delas (*i.e.*, por seus sucessos e fracassos, pelos bons ou maus investimentos que fez, faz ou fará). Concomitantemente, há uma pressão e mesmo uma responsabilização que se exerce no outro polo dessa relação, na medida em que o provedor (*viz.* o Estado, a escola, o gesto, o professor ou o modelo pedagógico) deve fornecer a melhor mercadoria possível (*i.e.*, aquela desejada pelos consumidores). Enquanto mercadoria, a educação deve ser fornecida ao menor preço e à maior qualidade possíveis e por “possível” entenda-se aquilo que a relação de oferta e procura do mercado delimita, criando-se, pois, não apenas *um* “possível”, mas uma série de nichos de consumo, de variados produtos desejados e, portanto, de variados “possíveis”.

Isso que chamamos de MAI, vale notarmos, não é apenas um ser humano capitalizado; ele é, simultaneamente, atravessado por todas as demais linhas de força que constituem o Homem no neoliberalismo (*viz.* psicologização, computabilização e capitalização). Enquanto os papéis da psicologização e da capitalização na constituição do fenômeno de pedagogização do Homem já nos pareçam suficientemente explorados, a atuação da computabilização ainda merece algumas observações.

Aprendizagem, *data science* e políticas educacionais

A computabilização da educação tem seus efeitos impressos no corpo humano, em sua agência e em sua inteligibilidade: “A base é proporcionada pela informática, o trabalho por sequências funcionais permite programar o comportamento tanto de máquinas como de humanos, através de processos descritíveis mecanicamente executáveis, mediante sequência de sinais (algoritmos).” (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 103)⁴⁸. Não surpreende, portanto, o lugar privilegiado que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm ganhado na teorização pedagógica

(HALDORAI; MURUGAN; RAMU, 2021; MIRANDA, 2007) e nas políticas educacionais (COMISSÃO EUROPEIA, 1994; UNESCO, 2016). Dessarte, a metáfora da mente humana como uma máquina computadora coroa a computabilização da educação, conquanto não seja sua única área de contato na pedagogia contemporânea. As pesquisas em educação e as políticas nacionais e internacionais são outro lugar em que a computabilização aparece de forma bastante significativa.

Noções como “aprendizagem”, “habilidade” ou “competência” e “comportamento”, como já expusemos, tornam a educação mensurável e a pedagogia padronizável de forma ímpar. Essa psicologização do território educacional é, por certo, um elemento basal para sua capitalização ou, ao menos, para a extensão desse fenômeno aos níveis visíveis contemporaneamente. Ao mesmo tempo, ela dá condições para que a pedagogia se afirme como ciência dentro de parâmetros atuais, contudo, a psicologização que a aprendizagem promove não é, *per se*, suficiente. O que ela propicia, com efeito, é que as práticas pedagógicas, bem como seus objetos e sujeitos sejam passíveis de tradução à linguagem simbólico-matemática, sendo essa computabilização da educação, que se dá nas pesquisas, que confere de forma derradeira o título de “científico” às ciências da educação.

Sem dúvida, isso não faz com que toda pesquisa na área da educação necessite fazer uso da linguagem computabilizada, de seus métodos e ferramentas para ser ciência, todavia, quanto mais se afastam da computabilização, mas frágil, relativa e contestável queda sua cientificidade. De forma similar ao que faz nas ciências humanas de um modo geral, a computabilização permeia o território da produção dos saberes educacionais – seja no uso de estatísticas (BOURDIEU, 1984), de *softwares* (AYDIN; PERDAHCI, 2019b) ou de métodos de observação (WEBSTER, 1994) ou produção de dados cognitivos (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009). A educação, embora resista à conversão a uma *data science*, parece flertar ora mais ou ora menos inevitavelmente com ela. Quando os dados não são diretamente tematizados ou utilizados em artigos, estão presentes na classificação das revistas, na determinação de seu fator de impacto e na relevância que a própria área dá às pesquisas. Os dados das e sobre as pesquisas, por sua vez, são utilizados no processo de financiamento de novas pesquisas. Se, por um lado, uma conjunção entre demandas sociais, inovação e rentabilidade é tomada para avaliar o que será financiado, por outro, são os dados que permitem “objetivamente” avaliar a pertinência e relevância social, inovadora e econômica de uma pesquisa.

Ademais da computabilização que funda contemporaneamente as pesquisas no território da educação e seu financiamento, ela também impacta nas políticas educacionais. O que fundamenta os documentos dessas políticas, o que permite às instituições rever suas

proposições, avaliar seus resultados e reorientá-las são justamente os dados. A *data science* educacional provê os dados que orientam e reorganizam as políticas; ela perpassa as mudanças de foco, bem como a intensificação de certas políticas, ao mesmo tempo em que essas políticas vão realimentar as pesquisas direcionando-as e as intensificando, tanto pela visibilidade que dão a determinados temas, quanto pelo financiamento de certas pesquisas, em detrimento de outras. Por certo, trata-se de uma obviedade que as políticas públicas de educação estão correlacionadas às pesquisas em educação e que ambas se vinculam ao movimento do capital nacional e internacional, modulando-se de acordo com os interesses do mercado. Não obstante, o que nos importa frisar aqui é o papel imprescindível que a computabilização tem nessa rede de implicações; desde a documentarização dos indivíduos às estatísticas populacionais, passando pelas pesquisas cognitivo-comportamentais e experimentais, de um modo geral, a computabilização converte o saber em dados de forma mais eficiente do que nunca. Esses dados são, pois, úteis à elaboração e justificação de políticas nacionais e internacionais de educação (*i.e.*, à expansão de uma pedagogia da aprendizagem, à subjetivação de um MAI e à pedagogização das relações humanas), influenciando em como a educação é veridizível.

*
**

As expressões “pedagogia da aprendizagem” ou “educação neoliberal” designam fenômenos nascentes a partir da Segunda Guerra Mundial, ainda em perfazimento e que têm na aprendizagem e no neoliberalismo marcadores veridiccionais assaz importantes. Com essas expressões, contudo, não buscamos encerrar na aprendizagem ou no neoliberalismo, na psicologização, na computabilização ou na capitalização, separadamente, o acontecimento educacional em curso. Ao contrário, ademais da multiplicidade de forças implícitas, há um feixe de estratégias, práticas, instituições e saberes em constante mutação, de modo que, mais do que nunca, os termos que utilizamos visam dar conta não de um conceito central em um território veridiccional, mas de um processo contínuo de transformação, uma desterritorialização generalizada no qual técnicas, métodos, procedimentos, saberes, modelos, corpos, sujeitos, pedagogias etc. estão em desfazimento e refazimento, quase sem muita permanência. Se insistimos, todavia, nos fenômenos de psicologização, computabilização e capitalização é porque esses nos parecem as linhas de força (multifacetadas) e mesmo de desterritorialização em torno das quais o processo de pedagogização contemporâneo ganha alguma “permanência” – ou melhor, uma consistência veridiccional. Em torno dessas linhas o fenômeno de pedagogização é visível e veridizível, bem como uma educação perpétua e privada é tornada

efetiva e generalizada: eis aí a materialização de uma aprendizagem longa e larga, de um sujeito que se subjetiva como MAI e que faz com que suas relações sejam capturadas por esse aparelho de aprendizagem, inclusive a amizade.

5.2 PEDAGOGIZAÇÃO E AMIZADE

Amizade e infância

Amizade verdadeira – o bom, o velho e o melhor amigo

A seu amigo Konrad, o general Henrik adverte:

[...] uma revelação: tu e eu seguimos sendo amigos. Parece que nenhuma força exterior pode modificar as relações humanas. Tu mataste algo em mim, destruíste minha vida e eu sigo sendo teu amigo. E eu agora, esta noite, estou matando algo em ti e logo deixarei que te vás a Londres, aos trópicos ou ao inferno, e seguirás sendo meu amigo. [...] Porque a amizade não é um estado de ânimo ideal. A amizade é uma lei humana muito severa. Na antiguidade, era a lei mais importante e nela se baseava todo o sistema jurídico das grandes civilizações. Para além das paixões, dos egoísmos, esta lei, a lei da amizade, prevalecia no coração dos homens. (MÁRAI, 1999, p. 127)⁴⁹

A amizade é uma lei que constitui a base de um código moral; ela é outrossim um vínculo imutável, eterno e inquebrável por qualquer força externa. Só os amigos podem pôr fim a uma relação amical. Essa amizade de que fala Henrik é uma amizade pesada, dura, como se fosse esculpida ao longo de anos em granito e, como tal, capaz de resistir as intempéries da vida e do tempo. É essa amizade marcada pela longevidade e pela permanência que permite a existência de figuras como o “velho amigo”, o “amigo de longa data” ou o “amigo de uma vida”.

Através do personagem Knulp, um andarilho que sobrevive às expensas dos outros, Hermann Hesse (1915) muito bem retrata essa figura amical, o “velho amigo” (*alter Freund*), em situações bastante cotidianas. A despeito de todos os inconvenientes e da invidía que o modo de vida errabundo de Knulp causa a seus amigos, ele nunca é propriamente destrutado ou desconsiderado, ao ponto de negar-se-lhe comida e abrigo. Sob o signo do velho amigo, Knulp tem sempre a quem recorrer, nos momentos de desventura ou de necessidade, há sempre essa amizade que lhe estende a mão, malgrado o tempo e a distância entre os amigos ou os abusos da cordialidade amical, por parte do personagem vagamundo. A amizade elogiada por Henrik

ou usufruída por Knulp parece soar cada vez mais literária, distância, quase caricatural e mesmo etérea, em sua idealização.

Mesmo no espaço da loucura, como atestam os relatos de Philippe Pinel (1809, p. 171), não há outra adjetivação distintiva da amizade senão “seu antigo amigo”⁵⁰. Essa velha amizade, entretanto, vai perdendo seu estatuto de a verdadeira amizade e, em seu lugar, outra figura emerge, uma figura que quiçá possa parecer óbvia e em nada estranha à contemporaneidade, mas que tem seu aparecimento relativamente recente. Trata-se, pois, do “melhor amigo” (*best friend*).

Essa forma de designar uma amizade, que amiúde soa infantilizada, tem um lugar assaz emblemático ou até sintomático na pedagogização da amizade, posto que ela está intimamente ligada ao processo no qual a relação entre crianças torna-se veridizível como uma amizade verdadeira. E, quando todas as crianças se tornam potencialmente adjetiváveis como “amiguinhos” uns dos outros, o “melhor amigo” emerge como categoria distintiva da verdadeira amizade infantil. Isso não significa, todavia, que ela precise ser uma amizade duradoura, ao contrário, a noção de “melhor amigo” permite ligar a verdadeira amizade ao tempo-espaço de um indivíduo, distinguindo vários melhores amigos ao longo da vida (*e.g.*, o “melhor amigo de infância”, o “melhor amigo da faculdade” ou “melhor amigo do trabalho”). Diferente do velho amigo, cuja veracidade durava a vida inteira, o melhor amigo de ontem não precisa ser o melhor amigo de hoje, nem de amanhã. Ele é uma figura amical cuja volatilidade e variabilidade adequa-se bem à realidade hodierna, em que, por exemplo, a constância do trabalhador é substituída pela fluidez do “nômade do trabalho” (MBEMBE, 2015)

Melhor amigo e criança – “eu não sou mais seu amigo”

Quando Ruth Rendell (1995, p. 19) fala de “uma amiga para a vida”⁵¹, a autora não se refere a uma amizade para vida toda, ainda que essa relação possa durar por um longo tempo, mas a uma amizade necessária, implicada, vinculada à vida. Essa amizade, como um dos “laços que garantem nosso equilíbrio afetivo e psíquico” (RENDELL, 1995, p. 19)⁵², tem sua veracidade alicerçada, pois, em uma espécie de funcionalidade vital (*zoé, ζωή*) e não em uma trajetória biográfica (*bíos, βίος*), remetendo, também, a uma proximidade psíquica e não a uma temporalidade relacional. Essa liberação da temporalidade vai ainda mais longe quando a autora afirma não haver idade para que amizades se estabeleçam, ficando subentendido que crianças também poderia ter amigos. Porém, a autora deixa isso bastante explícito em uma constatação, ainda no início de seu texto: “A criança que inventa para si um companheiro qualifica esse ser

imaginário de amigo e não de irmão” (RENDELL, 1995, p. 19)⁵³. O amigo imaginário, fenômeno tão peculiar à infância, é ao mesmo tempo um efeito de uma agência infantil e uma primeira contraposição da criança aos laços familiares. Entre outras coisas, o amigo imaginário é signo de um acontecimento na veridicção amical (*i.e.*, a possibilidade de uma “amizade infantil”), elaborado pela própria criança.

Durante o século XVIII, “no tocante às crianças entre si, é a inconstância própria de sua idade” (VINCENT-BUFFAULT, 1998, p. 60) o impeditivo de que se lhes conceda o direito à verdadeira amizade. Contudo, em sua volatilidade, o melhor amigo adequa-se outrossim ao mundo infantil, onde a rede relacional tem tramas assaz móveis e instáveis. O enunciado, marcadamente infantil, “eu não sou mais seu amigo”, não apenas é índice da volatilidade da criança, como reporta a essa nova possibilidade veridiccional de amizade entre criança. Como perscrutamos anteriormente nesse estudo, até pelo menos o século XVIII, uma amizade entre crianças estava fora dos limites veridicionais. As relações entre crianças ou entre crianças e adultos não eram invisíveis, mas eram veridizíveis de outro modo, atendiam por outro “nome”. Assim, a possibilidade de enunciar a existência de uma amizade entre crianças marca uma ruptura com esse limite veridiccional da amizade, que perdurou, pelo menos, da Renascença ao Século das Luzes

Esse novo contorno da amizade, não significa uma indistinção entre as amizade dos adultos e as amizades infantis, ao contrário, há uma série de formas de se distinguir a amizade infantil. Essa separação, inclusive, não se dá apenas entre amizade adulta e infantil, há uma graduação entre elas:

As crianças pequenas provavelmente veem com frequência os colegas de brincadeiras (*playmates*) como amigos, porém [...] podem não perceber os frequentes colegas de brincadeira como “melhores amigos”. A noção de melhor amigo, ou de graus de amizade, implica um reconhecimento de qualidades pessoais segundo as quais o conceito é baseado. Melhores amigos [...] são diferenciados de outros amigos porque possuem essas qualidades. (CORSARO, 1985, p. 151)⁵⁴

Quando o sociólogo da infância William Corsaro limita a capacidade da criança de estabelecer amizades, ele ratifica a possibilidade de veridicção de uma amizade infantil. Conquanto a criança pré-escolar não seja capaz de perceber, entre os colegas de brincadeira, a figura do melhor amigo, ela já tem a percepção do amigo e já lhe é dado o melhor amigo como uma relação virtual de seu desenvolvimento.

Amizade infantil é, *a priori*, distinta daquela dos adultos no que diz respeito à duração. Se a categoria de melhor amigo introduz a possibilidade de uma fluidez na valorização das

relações amicais entre adultos, nas crianças essa característica é ainda mais acentuada. A amizade infantil é marcada pela fragilidade e pela efemeridade situacional, aspectos que ficam plasmados em frases como “eu não sou mais seu amigo” ou “você é meu amigo?”. Também fica patente aí o uso estratégico que a criança faz do termo amigo ou da relação amical, o que não torna essa relação menos verdadeira, porém qualifica e particulariza a amizade própria à infância. Essa particularização pode multiplicar-se, criando especificações no interior da infância, mormente quando se toma os distintos usos estratégicos da amizade de cada nível de escolaridade ou de cada faixa-etária (CORSARO, 1985). Isso não significa que a criança ou o jovem não sejam criteriosos em suas relações amicais – “os estudantes podem ser muito seletivos em seus laços de melhores amizades” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 160-1)⁵⁵ –, apenas que há uma componente de variabilidade que estaria atrelado ao desenvolvimento da psiquê humana.

Esses aspectos da amizade infantil são reiterados na pesquisa do antropólogo Guilherme Fians (2015, p. 88), quando ele relata que “a suspensão temporária das relações de amizade entre duas ou mais crianças [...] costuma se estender por um período curto de tempo, durando de poucos minutos até, no máximo, o dia seguinte (caso o conflito ocorra no final de um dia de aulas).” Ainda segundo G. Fians (2015, p. 89): “Essas relações entre ser amigo/não ser mais amigo/ser o melhor amigo se estabelecem e se redefinem constantemente, culminando, ao menos na maioria absoluta dos casos, na retomada de uma relação amistosa, mas nunca completamente estável”. A volatilidade amical da infância está assentada na propinquidade espaço-temporal das relações (*i.e.*, a estabilidade ou durabilidade da amizade está sujeita à proximidade e à frequência com que as crianças se relacionam), sendo inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança (*i.e.*, quanto maior o grau de desenvolvimento, menor precisa ser a propinquidade espaço-temporal da relação), conforme os estudos de W. Corsaro (1985), pelo que a amizade das crianças vincula-se a uma veridicção psicologizada. Se outrora a capacidade racional ou a constituição moral (*i.e.*, as virtudes) cortavam as relações amicais entre verdadeiras e falsas, agora as características cognitivo-comportamentais produzem uma gradação de tipos de amizade: não há, doravante, apenas *a* amizade verdadeira, mas uma miríade de relações amicais, caracterizadas conforme o grau de desenvolvimento dos indivíduos.

A figura do melhor amigo torna-se ponto nodal às pesquisas científicas das relações amicais infantis, não obstante a duração da relação possa aparecer entre as categorias que qualificam esse tipo de amizade (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993). A categoria de melhor amigo permite, outrossim, uma computabilização da amizade, tornando-se peça-chave nas

pesquisas de Análise das Redes Sociais (ARS), por exemplo. Essa categoria, que nasce a fim de permitir lidar com os efeitos de uma vulgarização da amizade (*i.e.*, a amizade não queda mais circunscrita às relações de homens adultos virtuosos, podendo veridizer uma multiplicidade de relações e sujeitos), desloca o fator determinante de uma verdadeira amizade da temporalidade para o território da percepção cognitiva e dos traços comportamentais: o melhor amigo é aquele percebido como verdadeiro amigo e/ou aquele que se comporta como tal; o que reitera a transitoriedade do estatuto das relações amicais.

Porém, se essa categoria, com seus contornos psicologizantes e computabilizantes, torna a amizade objeto de ciência, para isso ela precisa constantemente atualizar seus mecanismos de captura da diversidade e da labilidade amicais (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018). A pesquisa de Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfer e Cynthia C. Coleman (1997), sobre a aceitação da criança por seus “pares”, por exemplo, analisa os “cinco melhores amigos”⁵⁶ de cada sujeito da pesquisa, separando-os dos meros “amigos”. Todavia, é preciso, em seguida, introduzir uma nova categoria distintiva o “melhor amigo de todos” (*very best friend*). Essa especificação categorial, característica da ciência “recognitiva” ou “régia”, prolonga-se em ambas as direções, discriminando-se tanto o “melhor amigo” do “melhor amigo íntimo” ou do “melhor amigo de todos”, quanto distinguindo o “melhor amigo” do “amigo próximo”, ou o “amigo” do “conhecido amigável” (BREWER; WEBSTER, 1999).^a

O melhor amigo como figura privilegiada na veridicção amical, especialmente infanto-juvenil, aparece apenas tardiamente na literatura científica, sendo seu uso tornado forte a partir dos anos 1980. A amizade infantil, cuja pedagogização atual lhe dá um lugar privilegiado nas pesquisas e no pensamento educacional (*i.e.*, a amizade como componente pedagógico), contudo, tem uma origem anterior e muito menos palatável ao pensamento educacional e ao funcionamento escolar. A famigerada invenção de uma infância moderna, por certo, constitui uma condição de possibilidade para uma amizade infantil (*i.e.*, é preciso que a criança seja distinguida do adulto e particularizada objetiva e subjetivamente, para que se possa pensar uma amizade própria à infância), como escreve a historiadora Michelle Perrot (2009, p. 148): “Para tudo e contra tudo, a infância se torna a idade fundadora da vida e a criança vira uma pessoa.”^b Entretanto, a mera invenção dessa infância não é condição suficiente para que uma amizade

^a Sobre “especificação categorial”, “ciência régia” e reconhecimento cf. AUGSBURGER, 2022; DELEUZE; GUATTARI, 1980.

^b A perspectiva de uma infância inventada, mais ou menos inaugurada pelos estudos de Philippe Ariès (1960), embora alvo das mais diversas críticas, promove uma mudança na compreensão da infância, uma vez que instala uma *desconfiança* em relação à transcendência da infância. Doravante, ainda que a historiografia e a pedagogia (se) debatam em torno da datação mais adequada da invenção da infância (moderna), pensá-la historicamente tornou-se inevitável, especialmente desde uma perspectiva de ruptura e descontinuidade entre “as infâncias”.

infantil tome lugar. Ainda é preciso que a amizade e a criança sejam psicologizadas, todavia, essa psicologização está bastante associada a mudanças no território educação, mormente a escolarização e a pedagogização.

No fim do século XVIII e começo do século XIX, a pedagogia abranda a função educadora da família e intensifica o papel da escola. Esse processo é importante para a pedagogização da amizade, posto que antes, com a “educação natural”, o centro da educação era a família, os pais eram os educadores por excelência, enquanto outros sujeitos educadores seriam ou suplementares ao trabalho dos pais ou prolongadores do modelo parental de educação, reproduzindo, assim, o máximo possível as relações entre pais e filhos (FOUCAULT, 1999). Dessa feita, a amizade acaba sem espaço no território da educação infantil e a possibilidade da figura do amigo queda sufocada pela figura do filho e do irmão.

Na passagem do século XVIII para o XIX, a amizade vai aparecer mais nitidamente no território da educação infantil, sobretudo no espaço escolar, onde relações estranhas às familiares aparecem. Doravante, a amizade é parte da problemática pedagógica, posto que, por exemplo, os colégios começam a agrupar as crianças em turmas de idade homogênea, rompendo os vínculos familiares, que se mantinham no interior de turmas de idades variadas, e os limites da desigualdade social, ao aproximar indivíduos que estariam afastados na vida cotidiana, produzindo-se, assim, um ambiente “artificial”. Essa artificialidade escolar propicia o estabelecimento de novas relações, horizontais, em especial a amizade, entre as crianças. Por outro lado, a estrutura escolar, “através da competição, da vigilância constante, da delação encorajadora, dos castigos corporais (sempre administrado por um deles), procura romper a solidariedade entre os alunos para estabelecer um único elo – vertical desta vez – entre cada aluno e o mestre” (AYMARD, 2009, p. 445). A amizade infantil, conquanto não seja sempre explicitamente tematizada, já aparece, em fins do século XVIII, como um elemento conflitante com a dinâmica escolar emergente. A disciplina escolar e a centralidade pedagógica do professor atritam, por um lado, com a nova proximidade entre as crianças que a própria escola produz e, por outro, com as questões de intimidade, interioridade e desejo que a psiquê faz permear a amizade infantil. A primeira figura da amizade que se forma de sua pedagogização é a amizade como *disfunção escolar*.

Amizade, disfunção escolar

O Atheneu – amizade, delinquência e imoralidade

O desenvolvimento da escola moderna transfere a primazia da educação infantil de uma naturalidade da família à artificialidade escolar. As novas relações que essa instituição propicia vão ser postas no escopo de sua atenção, não por mera curiosidade pedagógica ou por desconfiança gratuita, mas porque a infância torna-se objeto de investimento – e um investimento especialmente interessado em sua educação:

Por meio das várias observações a que está sujeita, inclusive pelo detalhismo dos boletins escolares, a criança vai assumindo o rosto e voz. Sua linguagem, seus afetos, sua sexualidade, suas brincadeiras são objetos de anotações que dissipam os estereótipos em favor dos casos concretos e desconcertantes. A infância, a partir de então, é vista como um momento privilegiado da vida. (PERROT, 2009, p. 148)

A criança ganha centralidade na educação escolar, todavia apenas como um *objeto* de governo e de verificação, e não como um *sujeito* pedagógico ativo. A postura ativa da criança, inclusive, é tomada quase sempre de forma pejorativa ou entendida como algo indesejável e perigoso, não surpreendendo, portanto, que “revoltas individuais e coletivas pontilham a vida dos grandes internatos oitocentistas, pelo menos até a década de 1880” (PERROT, 2009, p. 151). Em relação aos outros formatos escolares, os internatos não são senão uma auxese, acentuando sobretudo o aspecto disciplinar da escola e, conseqüentemente, as reações a seu funcionamento. O internato distingue-se de outros modelos escolares sem deles divergir fundamentalmente, hiperbolizando certos componentes e efeitos sem criar nada completamente estranho ou novo.

Esse espaço quase laboratorial do internato serve de cenário ao mais famoso romance do escritor brasileiro oitocentista, Raul Pompeia (1888), *O Atheneu*. Nessa instituição austera de clausura e educação, os mecanismos disciplinares sobejam, agindo tanto sobre o corpo, quanto sobre a psiquê (ou “espírito”), como analisa Tiago R. Santos (2012). No processo de “lapidar” as crianças, em adultos, Aristarco, diretor do internato, vale-se de vários mecanismos e procedimentos:

Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; retemperar o animo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as apparencias sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos innocentes; espiar os sítios obscuros; *fiscalisar as amizades*; desconfiar das hypocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme; triumphar dos sentimentos de compaixão para ser correcto; proceder com segurança, para depois duvidar; punir para pedir perdão depois... Um labor ingrato, titanico, que extenua a alma, que nos deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recommençar com o dia de amanhã... Ali! meus amigos, concluiu offegante, não é o

espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o character! Não é a preguiça o inimigo, é a immoralidade! (POMPEIA, 1888, p. 37-38)

Em meio à descrição de um perfeito dispositivo disciplinar em funcionamento, queda a *fiscalização da amizade*. Por que é preciso fiscalizá-la? Pela imoralidade na qual pode levar a criança a imergir. Sendo função da escola a educação moral, sendo a moralização aquilo que a disciplina produz através da ação sobre o corpo, a amizade, então, é vista como um possível elemento obstante ao funcionamento escolar. Em suma, a amizade é inimiga da escola, da pedagogia, do diretor e dos professores.

Em outra passagem, Rebello, personagem que encarna o ideal de bom aluno, assim adverte o protagonista, Sergio, sobre a qualidade de outras crianças do internato:

Têm mais peccados na consciência, que um confessor na orelha; uma mentira em cada dente, um vicio em cada pellegada de pelle. Fiem-se n'elles. São servís, traidores; brutaes, adulões. Vão juntos. Pensa-se que são amigos... Sócios de bandalheira! Fuja d'elles, fuja d'elles. Cheiram a corrupção, empestam de longe. Corja de hypocritas! Immoraes! (POMPEIA, 1888, p. 48)

Embora seja também uma criança, Rebello parece emprestar sua voz à lógica escolar, quase como se prolongasse os avisos e as admoestações de Aristarco a um nível impenetrável à figura do diretor. Atenção aos que se parecem com amigos, pois são vis, imorais e a amizade com eles é perigosa! Ela é, em verdade, uma “sociedade de bandalheira”. Não obstante a tentativa de Rebello em destituir esses sujeitos imorais do direito à amizade verdadeira, a narrativa do romance mostra que a vileza, a indisciplina, a hipocrisia, em suma, a corrupção moral é a própria dinâmica da amizade entre as crianças e, portanto, a relação é em sua forma verdadeira e não-idealizada uma disfunção escolar. Em verdade, Sergio percebe a amizade como uma estratégia para proteger-se do e no “meio hostil e desconhecido” (POMPEIA, 1888, p. 66) que é espaço escolar no qual está inserido.

A instituição escolar é, ainda hoje, o *locus* privilegiado de socialização da criança. É nesse espaço onde as crianças são postas juntas e é nele que exercem e exercitam suas relações amicais. Os laços amicais são ferramenta para sobreviver ao disciplinamento escolar, a amizade é uma estratégia de resistência ao controle e um espaço privado de afetos que na vida adulta serão escassos, sendo, amiúde, substituída pelas necessidades e deveres ligados ao matrimônio, ao trabalho e ao cuidado da prole. Dessarte:

as amizades do internato muitas vezes se desfazem com o casamento das moças; as camaradagens dos rapazes, consolidadas por todos os tipos de rituais de iniciação, são projetadas em figuras simbólicas como o “Garoto” que Flaubert e seus colegas de

Rouen escolheram como herói de aventuras imaginárias, e preservados ao longo da vida em “turmas” solidárias nos negócios e no poder. (PERROT, 2009, p. 151)

O século XIX não é marcado tão-somente pelo nascimento de uma amizade infantil, mas também pelo estatuto privilegiado que, doravante, a amizade ganha ao longo da infância. Essa amizade, inclusive, tem lugar importante na educação sentimental e sexual, *mutatis mutandis*, tanto masculina, quanto feminina (CORBIN, 2009; VINCENT-BUFFAULT, 2004), ainda que a privacidade e intimidade às mulheres sejam, até pelo menos o fim desse século, mais acentuadas ou menos vigiadas (FADERMAN, 2001; VINCENT-BUFFAULT, 1998). O privilégio educativo da criança de que a escola dispõe choca-se com o privilégio afetivo de que a amizade infanto-juvenil goza.

Charles Fourier – amizade, educação e funcionalidade

Charles Fourier, filósofo e socialista francês, que viveu entre 1772 e 1837, é bastante conhecido por seu projeto social, a “falange”, e seu projeto arquitetônico, o “falanstério”, os quais se viu experimentados tanto na Europa quanto nas Américas, inclusive no estado brasileiro de Santa Catarina (*i.e.*, o falanstério do Saí, em São Francisco do Sul).^a Esse sistema de organização social é simultaneamente artificial, posto que constituído à parte da sociedade já existente, e natural, uma vez que se baseia no que seriam os princípios e as dinâmicas naturais do ser humano e do mundo. Essa mistura de exterioridade artificial e naturalidade parece ser justamente o que caracteriza o projeto fourierista como “utópico”.^b

Um dos pontos centrais do falanstério é a educação societária, a qual, assim como a dinâmica da falange é bastante disciplinar, ainda que fundada no desenvolvimento pleno das paixões. Essa disciplinaridade é visível no modo como a progressão educacional é marcada por etapas, estágios, partes, seções, complementaridades, divisões e organizações, cada qual com sua funcionalidade devidamente estabelecida. A educação proposta por Ch. Fourier (1829) busca destoar daquela “educação civilial” que sobejava no século XVIII, entre a nobreza e a burguesia. Contra essa educação voltada à civilidade, cuja superficialidade Jean-Jacques Rousseau (1966) já se havia erguido contra, Ch. Fourier (1829) propõe uma educação

^a Sobre a experiência do falanstério do Saí, em São Francisco do Sul/SC cf. LINS, 2010; SILVA, 2007.

^b É importante frisarmos que o termo utopia em Ch. Fourier não deve ser confundido com aquele cunhado por Friedrich Engels, no escrito *O desenvolvimento do Socialismo da utopia à ciência – Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* – (MARX; ENGELS, 1978), e bastante difundido no pensamento progressista. Para Ch. Fourier o utópico designava algo ainda ser lugar, mas que estaria de acordo com a natureza, base sobre a qual o pensador buscou assentar a cientificidade de seu pensamento.

“científica”, baseada na natureza humana, a fim de produzir o vigor corporal, o refinamento dos sentidos e a indústria. Essa educação da criança deve estender-se e especificar-se por quatro fases, em que está dividido o desenvolvimento da infância até a vida adulta (Quadro 5.1).

Quadro 5.1 – Fases da educação infantil fourierista

Fase	Educação	Categoria	Idade
Prelúdio	Preparatória	Primeira infância	0 a 2 anos
1ª fase	Anterior	Baixa infância	2 a 4½ anos
2ª fase	Citerior	Infância média	4½ a 9 anos
3ª fase	Ulterior	Alta infância	9 a 15½ anos
4ª fase	Posterior	Infância mista	15½ a 20 anos

Fonte: FOURIER, 1829, p. 199.

A partir desse quadro, em que a infância é tão estritamente seccionada, Ch. Fourier especifica o conteúdo, os exercícios, as estratégias e as incumbências na educação da criança, estabelecendo inclusive as funções e os modos de relação entre os diferentes grupos etários. Como aponta Suzana G. Albornoz (2007, p. 13), “o sistema das fases da educação infantil deixa-se contaminar pela grande paixão de Fourier pelo detalhe e pela classificação ao extremo”, a fim de realizar seu propósito educacional: “dar conta da questão complexa de ‘operar o pleno desenvolvimento das faculdades’, e de todas as capacidades, para o máximo de produtividade industriosa”. Tudo isso atravessado por uma disciplinaridade, no sentido em que Michel Foucault (1975) dá ao termo, exemplar, bem como uma utilidade assaz vigorosa. Cada pequena peça do falanstério ou da educação fourierista tem um propósito, cada paixão ou aspecto humano é posto a funcionar de acordo com uma utilidade coletiva bastante marcada. O que se aplica inclusive na instituição de um curioso “vestalato” (*vestalat*), cuja castidade tem propósito para a sociedade e para a educação societária – viz. “atração industrial”, “encanto permanente” e “coincidência do interesse colectivo individual” (FOURIER, 2007, p. 148-149).

Dada a abrangência do empreendimento teórico e social do projeto fourierista, não surpreende que o socialista francês tenha abarcado em sua discussão a amizade. Ch. Fourier (1829) identifica a amizade “civilial”, aquela tão proeminente no século XVIII, tão exaltada e praticada nos salões iluministas, como uma falsa amizade, composta de um jogo de enganos (*dupes*), entre velhacos. Ao que assoma o comentário de que, mesmo fora desse meio de civilidade e dissimulação, as verdadeiras sociedades amicais estão interditas pelos pais e seu egoísmo familiar.

A verdadeira amizade tem um lugar privilegiado nas seções e métricas fourieristas, que, ao organizar e classificar as relações humanas a partir de quatro paixões fundamentais (*viz.*

família, amor, ambição e amizade), legam àquelas fundadas na amizade o estatuto de mais espirituais. Contudo, Ch. Fourier (1829) não utiliza essas paixões para estabelecer *relações*, mas sim quatro *grupos*, os quais identifica deste modo: (1) grupo familiar – de ordem “menor”, posto que movido pelo princípio material, é essencialmente nocivo, por seu caráter antissocial e por sua falta de liberdade –; (2) grupo de amor – também de ordem “menor”, pois fortemente sujeitado ao princípio material, porém não sendo escravo dele, podendo, amiúde, mover-se pelo princípio espiritual –; (3) grupo de ambição (ou ligação corporativa) – de ordem “maior”, posto que se orienta majoritariamente pelo princípio espiritual, é predominantemente movido pela glória (ou honra) e pelo interesse, sendo também influenciado pela riqueza industrial –; e, por fim, (4) grupo de amizade – de ordem “maior”, posto que “quase inteiramente liberado do material, à parte as conveniências da indústria, ele está todo no princípio espiritual.” (FOURIER, 1829, p. 116)⁵⁷. Enquanto o grupo de amor e o grupo de ambição são caracterizados como “compostos”, porque neles podem desenvolver-se diretamente os dois princípios (*i.e.*, material e espiritual) em equilíbrio, os outros dois grupos, familiar e amical, são nomeados como “simples”, posto que apenas indiretamente podem alcançar tal equilíbrio. Para tanto, cada qual precisa fazer um movimento, diretamente inverso: ao grupo familiar carece uma liberação da matéria, à qual ele é assaz “escravo”, ao passo que o grupo de amizade precisa reaproximar-se da matéria, da qual é demasiadamente liberado. A intrincada estrutura desses grupos, cujas especificidades advêm de seu princípio orientador (*i.e.*, material ou imaterial), de sua relação de equilíbrio entre corpo e alma (*i.e.*, simples ou composto) e de sua influência, sintetizamo-la no Quadro 5.2, a seguir.

Quadro 5.2 – Grupos fourieristas de atração passional

	Tipo	Influência	Princípio orientador	Equilíbrio
Menor	Grupo familiar	O inferior leva ao superior	Material	Simples
	Grupo de amor	O feminino leva ao masculino	Material e espiritual	Composto
Maior	Grupo de ambição	O superior leva ao inferior	Material e espiritual	Composto
	Grupo de amizade	Todos levam uns aos outros	Espiritual	Simples

Fonte: FOURIER, 1829, p. 115-117.

O efeito “confuso” da amizade deve-se, em boa medida, a sua dispersão por todo o corpo social da falange (*i.e.*, qualquer uma relaciona-se por amizade com qualquer um), o que, por sua vez, deriva do fato de, assim com a própria lógica do falanstério, a amizade funciona a partir de razões “industriais” (*i.e.*, certo interesse utilitário e natural de cada ser humano). O uso

generalizado a que a verdadeira amizade se presta possibilita, por exemplo, que “[...] o serviço pessoal que é, no estado atual, uma fonte de ódio, pode tornar-se um germe de amizade, mesmo entre as figuras e as idades mais díspares.” (FOURIER, 1829, p. 380)⁵⁸ Ao cabo de seu projeto, a amizade generaliza-se a ponto de tornar-se uma fraternidade falansterial: “nossa amizade se estende filantropicamente a todos os seres humanos transformados em uma grande família de irmãos” (FOURIER, 1829, p. 314)⁵⁹.

Concomitantemente a essa generalização filantrópica da amizade fourierista, ela ganha contornos bem mais específicos no que tange a boa educação dessa paixão:

Observemos que aqui não pus em jogo senão laços de amizade, de cooperação industrial, que seriam bem mais fortes na infância, porque é nas crianças que a amizade pode ter um belo desenvolvimento; ela aí não é contrariada nem pela cupidez, nem pelo amor, nem pelos interesses de família. (FOURIER, 1829, p. 326)⁶⁰

As “crianças” a que o autor se refere são especificamente aquelas da alta infância (*i.e.*, entre 9 e 15½ anos), posto que também na baixa e média infância (*i.e.*, crianças de 2 a 4½ anos e de 4½ a 9 anos, respectivamente) a amizade não se desenvolve bem, porque lhes falta ou a disposição a certas paixões ou o interesse por certos princípios (FOURIER, 1829). De todo modo, essa educação é preferencial, porém não restrita, a essa idade, sendo sempre preciso bem educar o ser humano no caminho da amizade verdadeira. N’A *infância emancipada*, também são abordados aspectos dessa educação amical.^a Justamente em uma seção sobre a educação da alta infância, Ch. Fourier (2007, p. 168) detalha:

As crianças dão-se inteiramente às 2 paixões afectivas da honra e da amizade. A sua devoção a estas duas paixões já não é a mesma depois da puberdade. O amor e a família vêm contrariar de súbitos os impulsos da honra e da amizade que encontramos em toda a sua pureza nas crianças. Serão postos em jogo outro os meios para o equilíbrio da honra e o pleno desenvolvimento desta paixão; mas só nas crianças podemos encontrar a devoção colectiva sobre as relações entre indústria e benefício. As idades púberes, já distraídas devido aos amores e atavios exigidos pelas relações amorosas, deixariam de poder dedicar-se alegremente às funções imundas ou fazer disso uma brincadeira.

O que é ideal nas crianças dessa faixa etária é a “pureza” em que a paixão amical se apresenta, o que vai permitir sua melhor educação. “Deste modo, a sua educação sentimental só deve incidir sobre as 2 paixões da honra e da amizade, que é preciso levar ao mais alto grau

^a Esse livro, uma compilação textos organizada por René Schérer, é intitulado no original francês de *Vers une enfance majeure: textes sur l’éducation*, o que em português seria algo como “*Rumo a uma infância maior: textos sobre a educação*”. Malgrado não haja na edição portuguesa nenhuma justificativa do tradutor para a drástica alteração na tradução do título do livro, mantivemo-la, mormente por não haver tido acesso ao texto completo da versão francesa.

em todas as crianças.” (FOURIER, 2007, p. 167) Todavia, quando se fala em uma educação das paixões, do que se trata? Ter-se-á, segundo os votos da moral, mudado as paixões das crianças pequenas? Sem dúvida, não; ter-se-á desenvolvido elas sem excessos” (FOURIER, 1829, p. 208)⁶¹ A todo momento, ainda que se evada do território moral, sobretudo da moral de sua época, a educação fourierista ratifica a *modus faciendi* da disciplina: educar para que se controle o desperdício, o exagero, o frívolo, em uma palavra: o que vaza os limites da utilidade.

O motivo dessa educação é, obviamente, o bom uso da amizade em favor do funcionamento da falange, entretanto em consonância também com a natureza do ser humano. No caso dessas crianças, movidas pela amizade verdadeira, elas fazem trabalhos abjetos e degradantes a outros agrupamentos do falanstério que elas, porém, tomam por brincadeira, realizando-os alegremente. O valor dessa educação da amizade, então, fica assaz patente:

Assim, as pequenas hordas são, em cada falange, a base da amizade colectiva. Esta tremeria e cairia sem a sua intervenção. A harmonia não seria aniquilada, mas cairia num mecanismo castrado e adulterado a partir do momento em que os trabalhos inferiores fossem degradantes. (FOURIER, 2007, p. 168)

Fulcral, conquanto não imprescindível, essa amizade da alta infância, cuja paixão deve ser educada, acaba por ter um caráter *utópico*, na medida em que não tem lugar, senão no falanstério. Ademais, vale ressaltar que ela é uma faceta dessa amizade maior (*i.e.*, uma fraternidade do falanstério), a qual outrossim possui esse caráter utópico, por sua conscrição às condições da sociedade pensada pelo socialista francês (FOURIER, 1829).

Entretanto, há uma passagem bastante curta, n’*O novo mundo industrial e societário* (*Le nouveau monde industriel et sociétaire*), em que Ch. Fourier (1829, p. 340) faz a seguinte observação sobre a amizade: “em meio aos professores (*instituteurs*), conta-se um bom número de crianças que, por amizade, ensinam a seus inferiores em idade o que eles já aprenderam um ano antes deles.”⁶² Nesse excerto a amizade é colocada em uma relação muito singular com a educação – tanto em comparação a como ela é apresentada nos tratados fourieristas, quanto em relação a como ela é trata e retrata, nos séculos XIX e XX. Apenas na virada do século XXI é que ganha força outro estatuto da amizade na educação que não o de disfunção escolar. Entrementes seja verdade que Ch. Fourier (1829) explora uma utilidade da educação amical, ela é, sobremaneira, voltada a uma funcionalidade coletiva e que não se funda em realizar uam “pedagogia”. Contudo, nesse excerto, em específico, o autor deixa ver, de relance, uma amizade como *componente educacional*.

Essa outra amizade “pedagogizada” em Ch. Fourier aparece, no entanto, de forma assaz confusa e difusa: simultaneamente, positiva-se uma amizade ligada à educação, capaz de ser utilizada para fins de ensino e aprendizagem, e uma amizade generalizada, existente entre todos os grupos e de um modo em que os afetos parecem despersonalizar-se, em função da manutenção da harmonia do falanstério. Dom Quixote, n’*As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1966, p. 62), é evocado como um cavaleiro errante no *intermezzo* de duas epistemes, a renascentista e a clássica – “entre elas, Don Quixote erra à aventura”⁶³. Como figura de poesia e louca, entre dois planos de veridicção, ele carrega as ambiguidades desse encontro e produz um efeito especular dúplice. Valendo-nos dessa figura, seria possível dar a Ch. Fourier o epíteto de “Don Quijote de la Amistad”? Como um funâmbulo, o autor oitocentista delineia uma amizade um tanto ambígua, por um lado, a amizade ilustrada, fraternal, cuja funcionalidade é extrapedagógica, por outro, uma amizade em que cintila um porvir amical – outra amizade ligada à educação da criança, problematizada não apenas como face negativa do processo escolar, como disfunção, mas em sua face positiva ou educacionalmente produtiva. Eis a amizade de um cavaleiro socialista, que erra entre duas consistências veridicionais? A amizade fourierista seria um entreato amical sem lugar concreto no mundo?

A falta de detalhes e de desenvolvimento desse aspecto da amizade por Ch. Fourier (1829; 2007), todavia, deixa demasiada lacuna para que a preenchamos com conjecturas, assombros e idealizações. A despeito dessa fresta amical, o que interessa na concepção fourierista de amizade são as formas de cooperação entre os seres humanos, em todas as idades, o que por si só já é assaz raro. Se se quiser insistir em uma amizade infantil fourierista, é preciso notar que: (1) a amizade, para o autor oitocentista, não se torna mais verdadeira à medida em que a criança se aproxima da vida adulta, como o era até o século XVIII; (2) há um período privilegiado da infância (entre 9 e 15½ anos), para a educação amical; (3) essa educação é, sobretudo, voltada ao funcionamento societário e não ao escolar ou pedagógico; (4) tanto na amizade quanto na educação, embora elas façam parte de uma crítica ao pensamento majoritário de sua época (*e.g.*, modo de produção capitalista, ao liberalismo, à industrialização e a certos valores da moral burguesa), ressoa elementos fulcrais da lógica disciplinar e liberal, sobretudo o utilitarismo; (4) a amizade deve culminar em uma relação filantrópica ou uma grande fraternidade. É preciso, ainda, ressaltarmos que esse desvio através do pensamento fourierista não buscou escrutinar toda as minúcias desse pensador peculiar, mas destacar que, mesmo as variações mais aparentemente destoantes ou diversas da relação entre amizade e educação,

outra figura amical do que a da disfunção escolar ainda não ganha corpo efetivamente e/ou em larga escala.

Dicionários, tratados e pesquisas – amizade entre os séculos XIX e XX

Ferdinand Buisson (1893), em seu *Dicionário pedagógico e de instrução primária* (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*), nada escreve no verbete “amizade” (*amitié*) senão uma remissão a outro verbete, qual seja: “camarada” (*camarade*). Nesse verbete, ele então explica a razão do redirecionamento: “Não se pode dizer das crianças que elas têm amigos, porque a amizade é um sentimento que, nascido da simpatia dos caracteres, se desenvolve pouco a pouco sob influência da razão e se fortalece pela estima; é, em uma palavra, um sentimento refletido.” (BUISSON, 1893, p. 321)⁶⁴ Mais do que ratificar a perspectiva renascentista e clássica de que as crianças não são capazes de amizade por sua desrazão ou falta de racionalidade, no autor está recolocada a questão da amizade infantil. Primeiramente, porque a ligação que faz F. Buisson (1893) não é entre virtude, razão e amizade, mas uma triangulação entre amizade, razão e emoção, o que é efeito, sim, daquilo que instalou o Iluminismo como nova condição de veridicção do Homem. Segundamente, o educador francês reafirma a criança e o Homem como seres de desenvolvimento. Aquilo que a criança tem, embora não seja propriamente uma amizade, é o embrião para uma e, portanto e como tal, deve ser objeto de cuidado pedagógico. Embora esse verbete seja o único do dicionário de F. Buisson (1893) que aborde o tema da amizade entre crianças, ele comporta os elementos mais sintomáticos da relação entre a pedagogia e a amizade infantil, no século XIX e começo do século XX.

A inconstância da criança é aquilo que faz de sua relação camaradagem e não amizade: “O que [a criança] ama, aquilo que lhe é necessário, é o movimento, o barulho, a variedade. Todo ser que se move como ela, que faz barulho como ela, que muda de desejo a cada instante como ela, lhe apraz. A criança tem camaradas, não tem amigos.” (BUISSON, 1893, p. 321)⁶⁵ Entretanto, isso que para o autor é um aspecto que impossibilita a verdadeira amizade infantil – “sua vida é o momento presente” (BUISSON, 1893, p. 321)⁶⁶ –, ulteriormente, converter-se-á em particularidade da amizade infantil – aquilo que W. Corsaro (1985) chama de “fragilidade” das relações amicais infantis e G. Fians (2015) de “instabilidade”. Porém, note-se que, no século XIX, mais do que residir apenas na estabilidade/instabilidade ou efemeridade/permanência, a camaradagem infantil é marcada pela carência da maturidade que a amizade demanda, o que também faz com que as relações infantis sejam marcadas por comportamentos indesejados: a instabilidade e a variedade que impedem a confiança e a previsibilidade necessária à vida adulta

e ao (auto)controle; a agitação e o barulho que vão contra à disciplina; e o bom comportamento ideal para espaços de sociabilidade e trabalho.

De todo modo, a psicologização através do comportamento e do desenvolvimento atravessam as relações infantil, estabelecendo-se uma continuidade que iria da camaradagem à amizade verdadeira:

Porém, o camarada de hoje sendo ou podendo ser o amigo de amanhã, há lugar, para o professor ou a professora, para vigiar discretamente esses primeiros laços que se estabelecem sob seus olhos entre as crianças que o acaso aproxima. Por mais fugidias que sejam as impressões da criança, é preciso observá-las, apercebendo-se delas, prevendo seus efeitos, assegurando-se de que elas não se degenerem em más ligações, que um dos dois camaradas não tenha demasiada influência sobre o outro, pôr-se, enfim, com tanta solicitude e talvez mais clarividência no lugar dos próprios pais. (BUISSON, 1893, p. 321)⁶⁷

Na medida em que a camaradagem em si mesma pode desenvolver-se em amizade, ela converte-se em objeto de atenção pedagógica, sobretudo pelos perigos que a amizade apresenta se não for bem conduzida. A vigilância é a ferramenta pedagógica que o professor ou a professora tem para evitar a degenerescência da relação, a qual tem efeitos indesejados dentro e fora do espaço escolar:

Os bandos de jovens fundados sobre uma sociabilidade amical formada na escola do bairro ou nas casas de correção inquietam os publicitários. Assim é com os Apaches, de 1902 à Primeira Guerra Mundial, que, indóceis à disciplina tanto industrial quanto aquela da escola, desafiam a polícia e fanfarronam pelas avenidas, misturando à delinquência certa contestação à ordem social. (VINCENT-BUFFAULT, 2004, p. 86)⁶⁸

A delinquência como risco amical caracteriza, pois, sua relação com a escola e com a pedagogia do Oitocentos e parte do Novecentos. Seu controle é problematizado por F Buisson (1893, p. 321), o qual aconselha: “Não aconselhamos, entretanto, levar sempre tão longe como certos pedagogos o propõe essa intervenção constante do professor ou da professora.”⁶⁹ A demasiada intervenção acarreta um efeito inverso, levando à intensificação da indisciplina e ao estímulo da delinquência, no interior de uma amizade indesejada pelo adulto, mas na qual a criança pode experimentar maior liberdade, bem como maior privacidade.

Uma das formas de valer-se da proximidade das crianças é através de uma “institucionalização de pequenas famílias”⁷⁰ como estratégia escolar:

Em certos pensionatos, crê-se fazer bem ao dar a cada aluno da turma inferior que chega à escola uma “mamãezinha”, que é uma estudante de uma turma mais avançada. Vê-se imediatamente as vantagens e também os inconvenientes desse sistema. Para

certas crianças, notadamente para as mais desamparadas, essa associação pode ser um grande instrumento de moralização (BUISSON, 1893, p. 321)⁷¹

O uso pedagógico da “amizade” infantil, então, passa por fazê-la emular outra relação já assaz pedagogizada, a saber, a família, entretanto essa proximidade mal-empregada pode gerar uma intimidade perigosa na qual, em vez da moralização do infante, gera-se sua depravação ou perversão moral. O risco da delinquência, assim, é posto lado a lado com os da sexualidade infantil e de uma educação sentimental sem controle, como analisa a historiadora Anne Vincent-Buffault (1998; 2004). Em vista desse uso e governo das relações infantis, F. Buisson (1893, p. 321) salienta:

Todas essas tentativas têm seu interesse, porém o que é ainda de muitas o elemento mais importante, o fato que tem o maior alcance, seja para o bem ou seja para o mal, não é a camaradagem organizada artificialmente, é aquela que se estabelece por si só entre as crianças de uma turma, de uma escola, habitualmente e sem esforço.⁷²

A camaradagem e a amizade têm uma origem espontânea e natural, cuja ligação à veridicção liberal queda bastante explícita aí. É sobre esses aspectos que a educação deve agir ou vigiar, posto que é nessas condições de naturalidade e espontaneidade que as relações infantis são mais fortes e, portanto, mais perigosas do que aquelas artificialmente produzidas. A vigilância da camaradagem precisa, pois, atentar aos riscos derivados da benquerença ao camarada (*i.e.*, mentiras, acobertamentos e transgressões das normas escolares e sociais). Através dessa vigilância, cujo caráter é majoritariamente negativo e passivo, o docente pode ensaiar algo mais positivo e ativo: estimular o sentimento de solidariedade, ao qual a relação é naturalmente propensa, para que esse se generalize no comportamento da criança ante as demais pessoas.

N’*Uma enciclopédia de educação*, de Paul Monroe (1915a, p. 44-45), não se encontra senão esta menção a uma amizade “pedagógica”, no verbete adolescência (*adolescence*):

Em tais casos, como com todos os adolescentes, o que é usualmente necessário é o exemplo e a companhia de amigos de caráter normal e um ambiente, o qual dê a maior oportunidade para um vigoroso gasto de energia, para atividade em muitas linhas e o desenvolvimento de interesses vários, em vez de instrução minuciosa ou pregação eloquente de qualquer tipo.⁷³

Ante os sinais de degenerescência do comportamento adolescente, o professor deve ser cuidadoso para não os intensificar ou tomá-los de forma equívoca. Nesse ínterim é que o autor aponta esse uso “ativo” da amizade, na qual ela pode reconduzir o adolescente de seus comportamentos pervertidos ou delinquentes a uma boa conduta. Isso implica não só um

afastamento das más companhias, como, outrossim, uma moralização através de “amigos de caráter normal” e de um ambiente adequado, que o permita extravasar suas energias.

A amizade também aparece em Herbert Spencer (1891, p. 166) como ferramenta pedagógica do professor: “quão eficiente e benigno é o controle de um mestre que é percebido com um amigo, quando comparado com o controle de um para o qual se olha com aversão ou, no melhor dos casos, com indiferença”⁷⁴. Para o autor, uma educação conduzida pelo princípio da alegria é mais eficiente do que aquela guiada por uma rígida autoridade que desagrade a criança. Quando a criança percebe o professor como um amigo, então, ela se submete à educação de bom grado. Isso não quer dizer que se estabeleça entre os dois, de fato, uma relação amical, mas, sim, que há um “sentimento” que se aproxima da amizade, um bem-querer o professor que se origina de seu trato “amigável” com a criança.

Essa alegria que funda a relação amical ou de uma amigabilidade, H. Spencer (1891, p. 202) também a indica como modelo para a relação pais-filhos: “De onde também se segue o manifesto corolário de que sob esse sistema a relação parental e filial será mais amigável e, portanto, mais influente.”⁷⁵ Contudo, o que parece, à primeira vista ser uma “amicalização” da relação familiar é, com efeito, uma colonização da amizade pelo modelo familiar. Deve-se buscar, segundo o filósofo inglês, manter uma confiança constantemente crescente da criança na “amizade e condução parental”⁷⁶, de modo que ela sinta “que seus pais são seus melhores amigos” (SPENCER, 1891, p. 213)⁷⁷. Em que consiste essa “amizade parental”?

Onde existe uma quente afeição filial produzida por uma consistente amizade parental – uma amizade não-dogmaticamente afirmada como uma desculpa para punições e a negações, mas diariamente exibida de maneiras que a criança possa compreender, uma amizade que evita obstruções desnecessárias, que adverte das consequências más impeditivas e que simpatize com as ocupações juvenis – aí o estado da mente causado pelo desprazer parental não vai apenas ser salutar, como também uma verificação para más condutas futuras similares, mas também irá ser intrinsecamente salutar. (SPENCER, 1891, p. 218)⁷⁸

A amizade é dizível como verdadeiramente educadora quando absorvida pelo aparato familiar como meio de moralizar a criança e estender sobre ela um sutil governo, que, agindo menos sobre o corpo e mais sobre a psiquê, torna-se mais eficiente do que a disciplina oitocentista e do que o modelo “tradicional” da escola. Em suma, por si e em si, a amizade entre crianças não é pedagógica, ela precisa ser apropriada pelos aparatos adequados e extraída de seu lugar “intrainfantil”, para assim ganhar dizibilidade pedagógica.

Tanto em Franklin Bobbitt (1918) e Edward L. Thorndike e Arthur I. Gates (1929), quanto em John Dewey, teóricos notáveis da educação novecentista, a problemática da amizade

está, até onde pudemos investigar, ausente.^a Malgrado Ralph Tyler não discuta o tema diretamente, o autor utiliza as palavras “amigo” e “amizade” ao retratar situações cotidianas nas quais a criança está inserida:

Você está jogando bola com dois amigos. Quando você está “no taco” você acerta a bola em uma janela. Nesse caso:

- (a) bater à porta e oferecer-se para pagar pela janela.
- (b) fugir correndo tão rápido quanto puder, para que ninguém lhe veja.
- (c) falar ao inquilino que foi um de seus camaradas quem rebateu a bola.
- (d) falar ao inquilino para ligar para seu pai e falar com ele. (TYLER, 1989, p. 60)⁷⁹

Ou como neste trecho: “Em geral, não esperaríamos que [as crianças] lembrassem os detalhes de uma discussão com um amigo sobre os méritos de um livro em particular; contudo podemos esperar que elas se lembrem terem tentado defender seu julgamento sobre um livro.” (TYLER, 1989, p. 180)⁸⁰ Em nenhum dos excertos a presença da amizade é suficiente para que se possa dela auferir o modo como o autor a compreende no interior da educação, contudo, é possível afirmar que, para ele, a amizade é enunciável como uma relação infantil. Inclusive é notável que, amiúde, essas descrições cotidianas sejam direcionadas à própria criança, o que indicaria que a amizade faz parte do repertório infantil.

Há ainda outro lugar onde o modo com a amizade se apresenta é interessante observar-se, qual seja: os artigos científicos. As pesquisas científicas sobre educação e amizade, que até metade do século XX não são abundantes como serão a partir da segunda metade do século, mormente a partir dos anos 1980, elas trazem a amizade e a escola curiosamente separadas. Nos artigos sobre a dinâmica escolar, a amizade, cuja presença seria óbvia, praticamente não é tematiza, enquanto, no caso inverso, em que a amizade está no escopo, a escola não é apenas um espaço genérico em que a pesquisa se dá. Esse segundo caso é ainda mais contundente, posto que mesmo quando a pesquisa sobre a amizade entre crianças vai ao espaço escolar para realizar seus questionários ou fazer suas observações, a escola propriamente não é tematiza, porque é tomada apenas como o *locus* privilegiado da relação infantil (*i.e.*, um lugar em que as crianças estão em certa quantidade e concentração que permita ou facilite a análise, tratando-a como um laboratório e não com uma intersecção da problemática).

A pesquisa de Helen Bott (1928), bastante inovadora em seus métodos para focar em certas relações entre crianças pré-escolares, analisa como alguns componentes do ambiente afetam a brincadeira entre crianças em uma creche (*nursery school*). A pesquisadora toma as

^a Os livros de J. Dewey consultados foram: *A escola e a sociedade* (DEWEY, 1899), *Democracia e educação* (DEWEY, 1916), *Natureza humana e conduta* (DEWEY, 1930), *A educação hoje* (DEWEY, 1940) e *Experiência e educação* (DEWEY, 1938).

particularidades das relações entre as crianças pré-escolares e sua correlação com o espaço e com a dinâmica educacionais, sem com isso considerar algum traço de “amizade” nesse contexto. Em contraponto, a metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS) utilizada por Thomas J. Fararo e Morris H. Sunshine (1964, p. 36) “fornece o aspecto relacional do sistema amical. Uma vez que conhecemos”, escrevem os autores, “as condições para um experimento estrutural, temos agora uma rede para a qual podemos construir e testar modelos.”⁸¹ A pesquisa, assim, permite não só escrutinar um caso específico, como desenvolve uma metodologia extrapolável a outras pesquisas e a outros cenários. Chama atenção, no entanto, que aspectos escolares (*e.g.*, a adaptação ou o desempenho) não apareçam propriamente nas conclusões ou na composição dos subgrupos, conquanto o estudo tenha como escopo a análise de amizades entre alunos do ensino médio como um todo e, depois, nos subgrupos.

Uma das poucas pesquisas, antes dos anos 1980, em quem encontramos alguma relação traçada, ainda que timidamente, é na pesquisa de Bernice L. Neugarten (1946, p. 313): “Talvez uma das razões pelas quais a criança de classes mais baixas é muito amiúde um ‘problema comportamental’ na escola é porque ela se vê rejeitado por seus colegas de turma e desfruta de uma reputação tão pouco invejável.”⁸² Ainda assim, o foco é relacionar as características da amizade à “classe social”, onde a escola aparece apenas como pano de fundo em que a amizade se dá (*e.g.*, o desenvolvimento da criança é mensurado por sua faixa etária e essa, por sua vez, é sinonimizada à série escolar da criança). De todo modo, vale notar que as pesquisas de então já começam a operar com dados cognitivos e com a mensuração da amizade em escalas que visam objetivar e quantificar aspectos subjetivos (*e.g.*, “boa aparência”, “sem boa aparência”, “melhor amigo”, “não quer como melhor amigo” ou “não gosta”).

Até o fim do século XX, a amizade não é posta, amiúde, como uma problemática explícita ou positivada pela produção bibliográfica científica do âmbito da educação. Sua presença em tratados e em pesquisas científicas é, frequentemente, embrionária, obtusa, latente e, por vezes, descolada de questões pedagógicas, todavia, quando há essa presença pedagógica positiva, ela se dá de forma “disciplinar”: “o mecanismo disciplinar codifica perpetuamente como permitindo e proibido, ou antes como obrigatório e proibido [...]; no sistema da regulamentação disciplinar, o que é determinado é o que se *deve* fazer.” (FOUCAULT, 2004b, p. 48, grifo nosso)⁸³ Quando F. Buisson (1893, p. 321), em seu dicionário pedagógico, determina que “a criança tem camaradas, não tem amigos”, ele faz operar a lógica disciplinar, na medida em que a relação infantil não tem o que é *obrigatório* para que seja verdadeiramente dizível como amizade – *i.e.*, “a amizade é um sentimento que, nascido da simpatia dos caracteres, se desenvolve pouco a pouco sob influência da razão e se fortalece pela estima; é, em uma

palavra, um sentimento refletido”. (BUISSON, 1893, p. 321) Traça-se, assim, uma linha determinante de quais características a amizade deve ter e, portanto, “o movimento, o barulho, a variedade”, que distinguem a criança, obstam que sua relação seja mais do que “camaradagem”.

Contudo, não se trata de um interdito absoluto inscrito nos limites da alma da criança, como fora nos séculos anteriores, entre a camaradagem e a amizade há uma linha de desenvolvimento simultânea àquela que vai da criança em direção ao adulto – *i.e.*, “o camarada de hoje [é ou pode] ser o amigo de amanhã” (BUISSON, 1893, p. 321). A partir dessa característica, ao mesmo tempo disciplinar e psicológico-desenvolvimental, F. Buisson (1893) pode propor uma pedagogização da amizade – *i.e.*, uma atuação docente, sobretudo por meio da vigilância, sobre “os primeiros laços que se estabelecem sob seus olhos entre as crianças que o acaso aproxima” (BUISSON, 1893, p. 321). Essa pedagogização buissoniana da amizade procede de modo “panoptical” (*i.e.*, ao mesmo tempo disciplinar e liberal):

Por mais fugidias que sejam as impressões da criança, é preciso observá-las, apercebendo-se delas, prevendo seus efeitos, assegurando-se de que elas não se degenerem em más ligações [...]. Não aconselhamos, entretanto, levar sempre tão longe como certos pedagogos o propõe essa intervenção constante do professor ou da professora. (BUISSON, 1893, p. 321).

Sua pedagogização da amizade opera, por um lado, através da observação, da previsão e da prevenção da degenerescência e, por outro, mantendo um cuidado com a intervenção excessiva, uma atenção para não se governar demais. Ela queda, assim, na tensão entre uma realização daquilo que a amizade *deve ser* e uma possibilitação, em que ela é *deixada estar*.

Também nos parece que a pedagogização que propõe H. Spencer (1891), em seu tratado sobre educação, é atravessada pela mesma veridicção disciplinar, quando o autor idealiza a amizade a partir de sua “familiarização” – *i.e.*, a percepção da criança de “que seus pais são seus melhores amigos” (SPENCER, 1891, p. 213). Igualmente a amizade pedagogizada é caracterizada por elementos observados em relações concretas, mas através de um delineamento bastante preciso do que ela deve ser:

[...] uma amizade não-dogmaticamente afirmada como uma desculpa para punições e a negações, mas diariamente exibida de maneiras que a criança possa compreender, uma amizade que evita obstruções desnecessárias, que adverte das consequências más impeditivas e que simpatize com as ocupações juvenis (SPENCER, 1891, p. 218).

Na pedagogização de H. Spencer (1891), com efeito, também a disciplinaridade se alia a uma dimensão liberal: o obrigatório e o proibido estão associados a um *laissez-faire* bastante

forte, dando à criança um grau de liberdade ou de agência assaz proeminente. Ainda assim, esse liberalismo educacional circunscreve a realização de um ideal de amizade, em vez de agir sobre uma “realidade efetiva” (FOUCAULT, 2004b), como fará, ulteriormente, a veridicção amical pedagogizada.

Concomitante a esse aspecto positivo da amizade, há sua face negativa, aquilo que a amizade não deve ser ou aquilo em que ela obsta o funcionamento da escola. Malgrado o fato desse aspecto negativo não ser tão acentuado na materialidade bibliográfica da veridicção amical do século XIX e da primeira metade do século XX, ele não deixa ser uma problemática do “chão de escola”, onde a amizade como disfunção escolar é própria da experiência cotidiana na instituição. Essa disfuncionalidade amical em relação à dinâmica escolar fica patente na figura da “amizade confrontadora”, a qual, por sua vez, não nos parece ter maior visibilidade e veridicção mais explícita, senão na produção cinematográfica, entre os anos 1930 e 1990.

Os incompreendidos – um arquivo filmográfico

A excessividade da amizade infantil e sua estreita relação com a disfunção escolar como forma predominante de problematização pedagógica do século XIX e XX aparece retratada na filmografia do século XX de forma relativamente hegemônica. Entre as várias obras novecentistas que abrangem a amizade no âmbito escolar, poucas comportam um arquivo (*i.e.*, as regras pelas quais uma veridicção ganha consistência, a despeito de sua heterogeneidade) dessa amizade disfuncional de forma tão límpida e emblemática como *Os incompreendidos* (1959).^a Dirigido pelo cineasta francês François Truffaut, o filme inicia-se com um passeio por Paris, no final dos anos 1950, em uma espécie de prefácio rosselliano. Tão logo essa ambulação pela Cidade das Luzes termina, a câmera coloca o espectador dentro de uma sala de aula, em que se vê um grupo de alunos com cerca de quatorze anos, silentes, a fazer alguma atividade escolar em seus cadernos. Entrementes, circula de mão em mão, de modo sub-reptício, um calendário com imagens de *pin-ups* até chegar nas mãos do protagonista, Antoine Doinel, que então desenha algo sobre a face da mulher, antes de passar o objeto adiante. O professor de francês, apelidado de “Folinha” (*Petite Feuille*) e um dos principais antagonistas do garoto ao longo do filme, então, percebe o que está acontecendo e logo recolhe o calendário, pondo Antoine de castigo em um dos cantos da sala, encarando a parede, atrás de um pequeno quadro

^a No original, “*Les quatre cents coups*” (Os quatrocentos golpes), o título faz referência à expressão francesa “fazer os quatrocentos golpes” (*faire les quatre cents coups*), que significa encadear tolices, contravenções ou ainda delitos, aproximando-se da expressão “aprontar mil e uma...” na língua portuguesa.

sobre um cavalete. O garoto deve, como punição, ficar ali durante a aula e o recreio, sem direito a sair, posto que, segundo o professor, o recreio “*não é um dever, é uma recompensa*”⁸⁴.

A sós na sala, Antoine registra na parede, com indignação, a injustiça que sobre ele se abateu: “*Aqui sofreu o pobre Antoine Doinel, punido injustamente pelo Folhinha por uma pin-up caída do céu. Entre nós será dente por dente, olho por olho.*”⁸⁵ Após o intervalo, o professor logo descobre os versos na parede e faz chacota diante de toda a turma, dizendo: “*Temos um novo Juvenal na turma, mas ele ainda é incapaz de distinguir um [verso] alexandrino de um decassílabo.*”⁸⁶ Em seguida, converte o ocorrido em tarefa, exigindo que os garotos conjuguem a frase “*Eu degrado os muros da sala de aula e maltrato a prosódia francesa*”⁸⁷, em todos os tempos do indicativo, subjuntivo e condicional. Por último, ele ordena a Antoine que busque um pano e água, para limpar o que havia escrito da parede. Essa sequência de acontecimentos dá o tom com o qual o filme retrata a escola: um espaço disciplinar, com violência física e simbólica, com professores rígidos e desapiedados dos alunos, os quais, por sua vez, ainda que, *grosso modo*, obedeçam às regras, parecem sempre orlar a indisciplina.

A ambiente familiar de Antoine não é mais leve ou agradável do que o escolar, marcado pela pobreza e por relações parentais conturbadas. Às brigas entre o padrasto e a mãe do garoto, que se casou com esse homem quando Antoine era ainda um bebê, somam-se os conflitos com o próprio garoto: sua mãe, como depois se descobre, em um primeiro queria abortá-lo, depois o levou para viver em um orfanato, posteriormente com a avó do garoto e, malogradas as tentativas e sem opção, por fim, a mãe acaba por criar o filho; o padrasto e Antoine, no começo do filme, demonstram ter uma boa relação até que o mau comportamento de Antoine faça com que o homem passe também a rejeitá-lo.

No desenrolar da história, Antoine apronta mil e umas, fazendo com que suas relações escolares e familiares piorem ao ponto em que ele é enviado, a pedido de seus pais, a um centro de observação para menores delinquentes, de onde foge para buscar o mar, com o qual tanto sonhara. Ao final, ele o encontra, na derradeira cena do filme, que se encerra no olhar esvaziado, solitário e desenganado de Antoine diante da imensidão das águas. Em que pese esse ar trágico de futuro incerto e um passado de relações familiares e escolares despedaçadas, sem qualquer possibilidade aparente de correção ou de retorno, há algo que atravessa o filme e que se contrapõe às forças da família e da escola: a amizade.

^a No original francês, o sobrenome do protagonista, Doinel”, rima com “céu” (*ciel*), enquanto o apelido do professor, “Folhinha” (*Petite Feuille*), rima com “olho” (*œil*), no final da segunda frase.

^b Juvenal, ou Decimus Iunius Iuvenalis, foi um poeta satírico romano que viveu entre o século I e II de nossa Era.

Para olhar como a figura amical é tratada, é preciso retornar a algumas cenas do filme. No dia seguinte a ter sido castigado, por sua poesia marginal, Antoine dirige-se, atrasado, à escola e, no caminho, encontra seu amigo René, um tipo cuja família tem algum dinheiro e propriedades, porém imersa em relações estranhas: sua mãe está sempre fora, bebendo, e seu pai não é menos ausente e relapso com o filho, ocupado com seu trabalho; entre os pais, os encontros são evitados, tratando-se de um matrimônio evidentemente ruído, do que se vale o garoto, para roubar dinheiro dos pais e viver a vida um pouco a sua maneira. Nesse dia, enquanto Antoine vai apressado, devido ao atraso, René lhe diz que, pelo avançado da hora, o professor não lhes deixaria entrar mais em sala e, dessa forma, o convence para que falem à aula e utilizem o dinheiro da merenda para brincar pela cidade e ver filmes no cinema. Os garotos passam, então, um tempo prazeroso juntos até voltarem para casa fingindo vir da escola, todavia precisam bolar um plano para que possam entrar na escola no dia seguinte, justificando sua ausência. René, que parece um experto nesse tipo de ardil, mostra a Antoine uma carta que tinha de seus pais, na qual haviam justificado a ausência escolar do filho, e que o jovem não havia utilizado ainda. O amigo explica que mudaria a data do documento e assim enganaria o professor; ao mesmo tempo, oferece a carta para que Antoine a copie com a caligrafia de sua própria mãe.

Antoine não consegue, ao final, fazer a cópia a tempo e, pela manhã, antes da aula, recebe uma nova ajuda de René para que possa entrar na escola. “*Pergunto-me o que vou arranjar como desculpa*”⁸⁸, fala Antoine, “*Tem que arranjar algo enorme. Quanto maior, melhor funciona*”⁸⁹, responde René. Antoine acaba dizendo ao professor que sua falta no dia anterior se deveu por conta do falecimento de sua mãe, o que funciona em um primeiro momento; mais adiantes naquela manhã, todavia, descobre-se na escola que o garoto havia mentido e ele é, outra vez, castigado. Revoltado, Antoine decide sair de casa e seu amigo está aí para ajudá-lo nessa empreitada, encontrando-lhe um esconderijo em uma gráfica de seu tio, onde Antoine passa a noite. Pela manhã, o garoto volta à escola, acompanhado de seu amigo, para seguir tendo aulas normalmente, o que encurta sua fuga da família, posto que sua mãe vai procurá-lo na escola e o leva de volta para casa.

A partir daí, a história apresenta uma tentativa de correção das relações entre o garoto e sua família e entre o garoto e a escola, tentativa, no entanto, que será fracassada. A mãe, a fim de estimular o bom comportamento do filho, promete-lhe mil francos caso se saia bem no próximo exame de francês, com o que Antoine se põe a ler e estudar – sobretudo Balzac, a quem ele, então, dedica um pequeno santuário improvisado em seu precário quarto –, preparando-se para a prova. No dia do exame, o professor de francês exige que se escreva um

texto sobre algum acontecimento que tenha marcado profundamente. Antoine, com uma prosa primorosa, escreve sobre a morte de seu avô, o que faz com que o professor desconfie da autoria do texto, tanto porque está demasiado bem escrito para um garoto como Antoine, quanto porque o garoto já havia mentido antes sobre a morte de sua mãe.

O professor, então, pede que um colega de turma acompanhe Antoine até a direção. Vendo o amigo ser levado, René levanta-se para defendê-lo e é suspenso por alguns dias, por sua petulância. Entrementes, Antoine escapa do garoto que o acompanhava até a sala do diretor, antes de lá chegarem e, fora da escola, encontra-se com René. Outra vez, Antoine decidi não voltar para casa de seus pais, que, crê, não o aceitarão mais. René o abriga em sua própria casa, às escondidas de sua família, e, enquanto aproveitam o tempo juntos para divertir-se, planejam uma maneira de ganhar dinheiro para manter essa vida “à parte” dos pais. Os garotos decidem roubar e empenhar uma máquina de escrever do escritório onde trabalhava o padrasto de Antoine, porém o empenho fracassa e eles tentam devolver a máquina ao escritório, quando, então, Antoine é apanhado e acaba sendo enviado ao centro de observação de menores delinquentes. Antes de fugir da instituição correcional, René tenta visitar o amigo confinado, todavia sem êxito, uma vez que a instituição não permite a entrada do amigo, somente de parentes (*i.e.*, mãe de Antoine). Em uma bela cena, uma derradeira cena: os dois amigos quedam, com rostos entristecidos, olhando-se até que René se vai – e dois amigos não voltam a estar juntos no filme.

Amizade, escola e confrontação^a

N’*Os incompreendidos* (1959) fica evidente que as cenas onde a relação de amizade entre Antoine e René ganha consistência e veracidade são aquelas em que se mostra, por um lado, o cuidado e o divertimento entre os amigos e, por outro, a transgressão e a confrontação à instituição escolar. Esses dois aspectos são, amiúde, simultâneos (*i.e.*, matar aula para brincar pela cidade e ir ao cinema com o amigo; enganar o professor para justificar a ausência nas aulas sem ser castigado; ajudar na fuga da casa dos pais, tanto oferecendo um esconderijo, quanto acolhendo, em segredo, em sua própria casa). Não há nenhuma cena na qual os dois amigos se ajudem em favor da ordem escolar, bem como não há momentos onde eles compartilhem o tempo escolar como algo prazeroso ou que lhes apresente alguma esperança mais concreta de uma mudança real em suas vidas.

^a Uma primeira análise da “amizade-confrontação”, n’*Os incompreendidos* (1959), em contraste com a “amizade-assimilação”, em *Stella* (2008) está publicado em (AUGSBURGER, 2020).

A tese do filme é bastante explícita: a amizade Antoine-René apresenta-se tanto mais forte e mais verdadeira quanto mais ela lhes permite e lhes impulsiona a enfrentar a ordem escolar; é uma amizade de “confrontação”. Uma amizade que confronte a ordem social e a dinâmica escolar não é algo particular a esse filme, nem mesmo à obra de F. Truffaut. Nos filmes que apresentam a amizade em um ambiente escolar, produzidos entre as décadas de 1930 e 1990, esse tipo de amizade, que produz uma disfunção da dinâmica escolar, é bastante recorrente, para não dizermos exclusiva. A mesma figura amical é encontrada em um filme de 1933, de maneira tanto mais explícita quanto mais alegórica; trata-se de *Zero em Comportamento* (1933), de Jean Vigo. Nesse média-metragem, com uma estética poética e um tanto surrealista (GOMES, 2009), ademais do marcante tom jocoso com que retrata as figuras adultas e de autoridade (e.g., o supervisor-geral é retratado como alguém patético em sua subserviência ao diretor e em seu ressentimento quanto à conduta dos alunos e o diretor, por sua vez, figura máxima da instituição, é um sujeito de baixa estatura, de voz pouco imponente, dando-lhe um ar frágil e risível), a amizade das crianças é posta como peça chave à elaboração e execução de uma revolta contra a escola.

A relação entre dois garotos em especial, Bruel e Tabart, torna-se inclusive perigosa aos olhos pedagógicos do diretor e do supervisor-geral. Em uma sequência do filme isso queda bastante explícito: antes de um passeio conduzido pelo bedel, Huguet, os dois amigos são separados pelo supervisor-geral; ao longo do passeio, eles voltaram a se juntar, divertindo-se no percurso, e, ao final, quando o grupo de crianças chega à escola, debaixo de uma forte chuva, passam pelo diretor e pelo supervisor-geral, que os aguardam na entrada da escola, prostrados a observar a chegada dos alunos. Tabart e Bruel chegam por último, em seu próprio ritmo, e, ignorando as duas figuras vigilantes, seguem através do pátio para dentro da escola, sob a chuva, sem uma palavra, sem olhar para eles, ao passo que o diretor reage dizendo: “*Aí está, juntos de novo. Essa amizade se tornou excessiva*”⁹⁰ e continua em tom severo: “*O senhor, supervisor-geral, tinha razão, é preciso vigiá-los*” (ZÉRO, 1933)⁹¹. A cena que se segue coroa esse retrato de uma amizade perigosa: Tabart, o mais novo e mais delicado dos dois amigos, entra na sala do diretor que, depois de pedir que o garoto se sente, diz-lhe em tom benevolente: “*Meu pequeno, sou um pouco teu pai. Em tua idade, há certas coisas, não é mesmo, que... Enfim, Bruel é mais velho. Tua natureza, tua sensibilidade... A dele, não é mesmo... De neuropata, de psicopata...*”⁹² e encerra seu monólogo com uma altissonante exclamação: “*E sabe-se lá o que!*” (ZÉRO, 1933), enquanto a câmera, em *plongée* quase zenital, captura-o erguendo-se da cadeira, em um movimento pretensamente amedrontador.

O filme é perpassado por gestos de cumplicidades e de cuidado entre os amigos, que se contrapõem ao aparato pedagógico-disciplinar da instituição (*e.g.*, um chocolate que se reparte, um segredo que se guarda, um momento de constrangimento que o amigo que faz parar). Além da suspeita proximidade entre Bruel e Tabart, a amizade é perigosa porque leva um garoto tímido e bem-comportado a atitudes cada vez mais indisciplinadas, culminando em sua participação na organização do motim infantil. A todo momento, as amizades, onde elas são retratadas com algum detalhe, evocam a transgressão: guerra de comida, saídas às escondidas, encontros noturnos proibidos e a revolta das crianças que culmina na cena final, em que os quatro amigos (*viz.* Caussat, Colin, Bruel e Tabart) vão-se da escola, por cima dos telhados.

Poderíamos multiplicar esses exemplos: *Senhoritas em uniforme* (1931), filme alemão dirigido por Leotine Sagan, que, em que pese sua trama principal girar em torno da paixão da aluna recém-chegada, Manuela von Meinhardis, pela professora von Bernburg, também apresenta a amizade das garotas associada à indisciplina, seja na violação de regras, na troca de informações, no acobertamento de transgressões ou na guarda de segredos.^a A amizade segue sendo confrontadora e obstatante do funcionamento da lógica escolar, conquanto haja distinções em relação aos outros dois exemplos cinematográficos, em pelo menos três pontos: (1) de gênero (*i.e.*, a amizade é entre garotas e não entre garotos); (2) geográfica (*i.e.*, a história se passa na Alemanha e não na França); e (3) econômica (*i.e.*, o internato é destinado à alta sociedade prussiana e não às crianças pobres).^b

Os esquecidos (1950), de Luis Buñuel, também é exemplo dessa figura amical. Nele a amizade entre crianças pobres se dá praticamente na rua, sob um espectro de delinquência, ainda que sua conduta transgressora seja, antes, uma fatalidade do que uma escolha dos indivíduos. Na breve passagem de Pedro, jovem protagonista, por uma instituição de correção de menores delinquentes, que no filme é a encarnação mais evidente dos aparos pedagógicos e disciplinares, a amizade não produz a acolhida do garoto, nem o leva a permanecer naquele espaço “escolar”. Ao contrário, a força que exercem as amizades vai no sentido de levar Pedro outra vez à rua e à delinquência. Não obstante a aparição dos mecanismos pedagógicos seja secundária no filme, ela é suficiente para demonstrar a relação conflituosa entre a pedagogia e a amizade, cuja presença é mesmo indesejável. Amplitude desse modo de retratar a amizade é

^a No original alemão: *Mädchen in uniform*. O filme possui outras duas versões, uma versão mexicana, *Muchachas de Uniforme* (1951), dirigida por Alfredo B. Crevenna, e outra franco-alemã, dirigida por Géza von Radványi (1958).

^b Ainda que seja possível aproximar em termos de veridicção a amizade masculina e feminina na figura da “amizade-confrontação”, as particularidades do retrato da amizade feminina em filmes merecem uma reflexão própria como, por exemplo, o fazem Janet Todd (1980) e Lilian Fadderman (2001) no território da literatura.

também visível em *Se...* (1968), do diretor Lindsay Anderson, e em *Sociedade dos poetas mortos* (1989), de Peter Weir. De formas distintas, a amizade também vai aparecer nesses longas-metragens como disfuncional à dinâmica escolar. Em *Se...* (1968) de forma mais ostensiva e agressiva, terminando inclusive com um troca de tiros entre adultos (*i.e.*, pais e militares, que visitavam o colégio naquele dia, somados a alguns professores) e alunos. Em *Sociedade dos poetas mortos* (1989), embora seja o método heterodoxo do novo professor, John Keating, a fonte da indisciplina, há uma quebra nos padrões na relação entre os alunos e o professor, a qual acaba por emular uma amizade entre professor e aluno. Embora seja essa “amizade” um tanto genérica, ela é fonte de desvio de conduta e incentivo à indisciplina, ela é abertura a certas transgressões.^a

Nesses filmes produzidos entre o começo da década de 1930 e o fim da década de 1980, fica evidente, *mutatis mutandis*, a tensão entre a amizade das crianças, as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar. A problematização da amizade infantil dá-se sempre por seu aspecto escolar negativo (*i.e.*, o que ela não é ou não produz em termos pedagógicos) ou a positivando em seu caráter “antipedagógico” e em sua delinquência disfuncional para a escola. A escola e a amizade parecem, inclusive, retroalimentar-se em sua dinâmica de oposição: quanto mais a amizade leva à indisciplina, mais a escola a punirá, consequentemente, mais forte fica a relação amical e mais intensa a indisciplina dos amigos. Contudo, se até os anos de 1990 há a predominância, para não dizermos a exclusividade, da amizade excessiva e obstante à dinâmica escolar de disciplinarização, a partir de final da década de 1980, enceta a emergência e proliferação de outra figura amical em filmes: a *amizade assimiladora*.

Amizade, componente pedagógico

Essa amizade assimiladora, é possível encontrá-la em filmes a partir de fins dos anos 1980. Um exemplo bastante interessante é *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), um filme iraniano dirigido por Abbas Kiarostami.^b Seu enredo gira em torno de um único evento: Ahmad, um garoto de 8 anos, percebe que levou para casa, por engano, além de seu caderno, o de seu

^a *Sociedade dos poetas mortos* (1989), parece-nos, comporta em si a passagem da narrativa em que a escola é um aparelho repressor e o protagonismo está na figura da criança delinquente e/ou incompreendida para a narrativa cuja enfoque está na figura do professor redentor, capaz de, através do aparato escolar, produzir mudanças na vida dos alunos e alunas com seus métodos inovadores ou incomuns. No rol desses filmes, emergentes a partir de fins dos anos 1980, sobre um professor ou professora excepcional que “faz a diferença” com sua atuação estão também, por exemplo, *Mentes perigosas* (1995), *A língua das mariposas* (1999), *Escritores da liberdade* (2007) e *O substituto* (2011).

^b No original persa: “*Jâne-ye dust koyâst?*” (کجاست؟ دوست خانه).

amigo, Mohammad. Mohammad, naquele mesmo dia mais cedo, fora advertido pelo professor que seria expulso caso não trouxesse o dever de casa. Percebendo a situação crítica do amigo, Ahmad sai, desobedecendo sua mãe, em busca da casa de Mohammad, que fica em um vilarejo vizinho. Passa-se quase o dia inteiro nessa tentativa de Ahmad chegar ao vilarejo onde mora o amigo e descobrir onde fica sua casa, para que possa entregar-lhe o caderno. Infelizmente, Ahmad não encontra o que procurava e tem de voltar para casa antes que seja demasiado tarde. De volta ao lar, ele decide copiar a tarefa no caderno do amigo, para que esse a tenha no dia seguinte, quando os dois se encontrarem novamente, não sendo, assim, expulso.

Adeus, meninos (1987), de Louis Malle, também retrata essa amizade que já não confronta essencialmente a escola. O filme se passa na França ocupada, entre o fim do ano de 1943 e o começo de 1944. O longa-metragem é protagonizado pelo jovem Julien Quentin, de 12 anos, em seu retorno, após o Natal, ao internato dirigido por padres carmelitas, em que estuda. Tão logo retornam as aulas, são apresentados três novos alunos, entre os quais Jean Bonnet, um garoto bastante quieto e misterioso, que se torna vizinho de dormitório de Julien. Pouco a pouco, os dois garotos aproximam-se, formando um laço de amizade, a partir do que, entre outras coisas, Julien descobre que seu amigo é de família judia, que seu pai está preso e que um dos padres carmelitas estava tentando proteger as três crianças recém-chegadas do regime nazista. As cenas que mostram a amizade dos garotos são entremeadas por momentos de ajuda, acolhimento, proteção, sobretudo ao amigo recém-chegado, de diversão e de pequenas transgressões. Malgrado o fato de que a gaia relação dos amigos se construa em contraste à tensa situação política da ocupação nazista, é possível perceber como um dos principais efeitos da amizade é a adaptação de Jean ao novo ambiente escolar, não deixando lugar à narrativa de resistência ou confrontação à dinâmica da instituição.

Um terceiro filme que poderíamos evocar é *Céu de outubro* (1999), dirigido por Joe Johnston e ambientado no ano de 1957, no interior dos Estados Unidos, em Coalwood, uma comunidade organizada em torno da mineração de carvão. Nele é narrada a história de Homer Hickam, um estudante de 17 anos, e seus amigos (*viz.* Quentin Wilson, Roy Lee Cooke e Sherman O'Dell) em busca de projetar e lançar um pequeno foguete. Contra a descrença de parentes, colegas de escola e moradores da cidade, os garotos se empenham no projeto e, com especial apoio da professora Freida J. Riley, conseguem realizar um lançamento bem-sucedido. A despeito da narrativa assaz perpassada pelo “sonho americano”, as desventuras dos amigos são superadas por uma conjunção de apoio amical e empenho de estudo – escolar e extracurricular. As transgressões ao *status quo* dos garotos são postas pela narrativa sob o espectro da inovação, do empreendimento e da figura de bons alunos e de sujeitos dedicados, e

nunca como sujeitos delinquentes, marginais ou com problemas comportamentais. Inclusive, a derradeira conquista dos garotos é a vitória de seu projeto de foguete em uma feira nacional de ciências.

Como último exemplo, o filme *Machuca* (2004), de Andrés Wood. Também fortemente perpassado por questões políticas, ele passa-se em Santiago do Chile, às vésperas do golpe de Estado de Augusto Pinochet, contra o governo de Salvador Allende. Boa parte do longa-metragem tem como palco uma escola privada de elite na qual, movido pelo princípio de caridade cristã, o diretor, Padre McEnroe, promove o ingresso de crianças de classe popular na escola, a fim de gerar inclusão e respeito, reduzindo a discriminação entre os estudantes de distintas classes. Nesse contexto, Pedro Machuca, de 11 anos, vindo de um bairro assaz pobre de Santiago, é colocado na mesma sala de Gonzalo Infante, garoto de mesma idade, vindo de uma família de classe média-alta. A partir de conflitos com outros garotos, e não com a dinâmica escolar, *stricto sensu*, nasce uma amizade entre Gonzalo e Pedro, à qual também se juntará Silvana, vizinha de Pedro, formando-se um triângulo amoroso. Apesar das tensões políticas que permeiam o país e das diferenças socioeconômicas entre os garotos, sua amizade vai costurando uma assimilação de Pedro ao ambiente escolar elitizado, enquanto Gonzalo vai ampliando seu conhecimento do mundo extraescolar. No entanto, os conflitos políticos vão crescendo, adentrando o espaço escolar e se sobrepondo aos efeitos de aproximação que a amizade produzia até a ruptura definitiva da relação entre os dois garotos.

Embora esses quatro exemplos nos pareçam conter, em algum grau, essa figura da amizade assimiladora, neles a amizade nem sempre é explícita ou completamente assimiladora, seja porque a amizade não possui grande destaque, porque seus aspectos pedagógicos ficam implícitos ou seja porque seus aspectos de assimilação concorrem com transgressões, ainda que pequenas, à ordem escolar ou afrontas parciais à mecânica pedagógica dos ambientes educacionais, promovidas pela amizade. De todo modo, a amizade é retratada como algo que favorece a integração da criança ao espaço escolar e sua subjetivação de valores e componente pedagógicos, sendo muitas vezes uma força de contraposição à realidade não-escolarizada da qual a criança advém.

Nesses filmes está, se não explicitada ao menos ensaiada, a figura da amizade assimiladora, como essa personagem cinematográfica da relação amical como um componente pedagógico e não mais como uma relação infantil que obsta o funcionamento da escola. Retrata-se, pois, uma nova possibilidade veridiccional, sem que isso signifique uma completa substituição da amizade-confrontação, mas sim uma sobreposição em que ambas as figuras funcionam em favor dessa nova veridicção que, se ainda não se pode dizer cristalizada,

certamente já está presente e paulatinamente sobrecodificando a relação entre amizade, infância e escola, nesse processo de pedagogização da amizade.

Stella – outro arquivo filmográfico

Nenhum dos filmes citados até aqui, entretanto, em sua apresentação da figura da amizade assimiladora, comporta um arquivo dessa nova veridicção da amizade pedagogizada de forma tão emblemática e detalhada como *Stella* (2008), da cineasta Sylvie Verheyde. Trata-se, pois, de um filme francês, estreado em 2008, cuja trama se passa em Paris do ano de 1977, contando a vida de uma garota de onze anos, Stella, que recém ingressa no que seria, hoje, o sexto ano do ensino fundamental, em uma nova escola. O filme começa interpolando cenas de Stella dançando, maquiada e com roupa festiva, em uma festa no bar de seus pais (*i.e.*, um espaço cheio de adultos, bebendo, fumando, jogando bilhar, entre outras coisas) e cenas de seu caminho à escola, em seu primeiro dia de aula, onde ela veste roupas mais cotidianas, carrega uma mala em uma das mãos e uma bola de futebol embaixo do braço oposto. A expressão alegre da garota, enquanto dança entre adultos da festa, contrasta com semblante enfadado, que ela leva, solitária, no caminho à escola.

Logo nas primeiras sequências do filme, a garota conta que, devido a seu sobrenome (*i.e.*, Vlaminck), à distribuição alfabética das crianças e à geografia escolar francesa, calhou de ser ela a única de sua antiga escola a estudar nessa instituição, uma escola de prestígio e um lugar onde Stella não conhece ninguém. Rapidamente, ao adentrar a escola, ela marca o contraste entre as crianças que frequentam essa escola e ela mesma: “*Parecem crianças. São do tipo que vai dormir às 20h30, sem direito de ver TV. São do tipo protegido. Esse não é o meu [tipo].*”⁹³ A primeira postura da garota, diante do novo ambiente, é manter-se solitária e não fazer amizades: “*‘Se eu não quiser, não falo com ninguém’, é o que digo para mim mesma.*”⁹⁴ Em sua primeira saída ao recreio, uma garota desdenha de seu casaco e, pouco depois, ela briga por sua bola de futebol com um garoto mais velho. Na disputa pela bola, Stella cospe na face do garoto e, em reação, ele lhe dá um murro, deixando-a com um hematoma ao redor do olho. Eis como o filme apresenta o ingresso de Stella na nova instituição de ensino.

À continuação, as relações familiares da garota são apresentadas. Quando chega em casa com um olho morado, seus pais perguntam-lhe o que aconteceu; ao saber do motivo, seu pai, Loïc, diz-lhe que ela deveria ter se defendido, ao passo que a mãe, Rosy, se mostra descontente com o fato da filha se ter envolvido, já no primeiro dia de aula, em uma briga: “*Começaste bem para o primeiro dia na escola. Parabéns!*”⁹⁵, a mãe diz ironicamente. Na sequência adverte a

filha de que não quer ter de ir ao colégio por seu mau comportamento e completa, dizendo: “*Arranja-te como quiseres, só não me arrumes problemas.*”⁹⁶ Por fim, a mãe ainda pergunta o que disse o professor sobre o ocorrido, então, a filha explica que ele não disse nada, posto que o ocorrido não fora sua culpa. Por fim, a mãe, em resposta, faz graça do machucado da filha, para desconstruir a situação e dá um beijo na testa da menina, que se vai. Enquanto sobe as escadas para seu quarto, Stella explica: “*Eu moro em um bar. É por isso que sou cheia de colegas. Aqui é uma hospedaria também. Dez quartos. O pessoal paga por mês. Mendigos alcoólatras. A maioria vem da assistência [social].*”⁹⁷ Ainda que fale assim desses tipos que vivem aí ou apenas frequentam o bar, há vários dentre eles que lhe agradam, que lhe dão presentes e com os quais ela conversa e joga cartas.

No prólogo do filme, Stella, em vários momentos, comparte o ambiente do bar com esses adultos, que dançam, jogam, bebem e até mesmo brigam diante da menina. No desenrolar do filme, esse âmbito familiar peculiar é ratificado, ficando evidente que se trata de uma família simples, tanto econômica como culturalmente. A relação entre seus pais vai piorando cada vez mais, por conta de ciúmes, de dinheiro, de traições, da separação etc., o que afeta a conduta da garota (e.g., em dado momento ela toma a arma de fogo que há na casa e a aponta para o homem com quem sua mãe trai seu pai, ameaçando dar-lhe um tiro, ali mesmo, no bar). Em certo momento, a mãe chora diante da filha, queixando-se de que é maltratada e depreciada por seu marido e dizendo à filha que nunca se case: “*Não faças essa estupidez*”⁹⁸. Todo esse arranjo familiar faz com que Stella busque uma maneira de escapar desse modo de vida. A escola é para ela uma oportunidade de mudança, mas é também um lugar ao qual ela não está adaptada (e.g., suas notas são ruins, bem como sua relação com colegas de turma e professores não é muito boa). O que, então, a ajudará nessa mudança e adaptação ao novo espaço escolar? A amizade.

No começo do filme, é verdade, Stella resiste à nova escola. Não apenas a relação com os demais alunos, ou a ausência dessas relações, faz seus dias escolares difíceis, como também as relações com os professores, que a repreendem por rir-se em sala de aula ou por sua falta de diligência com as tarefas e/ou com seus materiais escolares. Sua relação com as disciplinas e com os conteúdos, os quais não lhe interessam, a princípio, é, outrossim, complicada. Assim, sempre que volta para casa, deixa de lado as coisas da escola e, no dia seguinte, não tendo feito os deveres, copia-os apressadamente de algum colega, pouco antes de entrar em sala. Conquanto, de modo geral, não se comporte mal, as notas de Stella não são boas e seu interesse nas matérias escolares é quase nulo. Até que, um dia, enquanto aguarda na estação seu trem para casa, senta-se a seu lado uma companheira de aula, Gladys Fernandes. Quebrando o

costumeiro, em que Stella não olha para ninguém e ninguém a olha, Gladys lhe pergunta: “*Desces onde?*”, ao que Stella responde: “*Quai de la Gare. E tu?*” e então as garotas começam a conversar, dando início à construção da amizade entre elas.

Gladys é filha de judeus argentinos que vivem na França e que têm um capital cultural e econômico visivelmente maior do que o dos pais de Stella (*e.g.*, vivem em um prédio mais luxuoso, sua família mais “estável” e o pai da garota é psiquiatra, com livros publicados). Enquanto Gladys é uma das melhores, se não a melhor aluna de sua turma, Stella tira notas muito baixa nas provas; enquanto a amiga faz dança e piano no contraturno, Stella “não faz nada”; enquanto uma come batatas fritas com talheres, a outra as pega com as mãos. Malgrado essa distância, pouco a pouco as duas se aproximam: uma risada pelas costas do professor, um lanche compartilhado, um convite a fazerem juntas aulas de dança, para irem uma a casa da outra e lá dormirem ou ainda irem a um aniversário de um colega da turma. Nesses gestos tão cotidianos que marcam a aproximação, o que se dá não é um movimento em direção a um ponto mediano, entre as duas meninas, senão antes o deslocamento maior de Stella em direção a esse outro mundo que Gladys lhe apresenta. Isso não significa que Gladys, amiúde, não se aproxime do mundo da amiga, porém esse movimento é desigual.

Essa apropriação de Stella fica visível em uma cena, durante uma aula de educação física, na qual as duas caminham lado a lado, enquanto têm a seguinte conversa:

- *Fazes o que em casa?* [pergunta Gladys]
- *Nada especial* [responde Stella]
- *Tipo o que?*
- *Tento não ficar de saco cheio.*
- *E tu?*
- *Leio, a maior parte do tempo.*
- *O que lê?*
- *Conheces Christiane Rochefort? “As criancinhas do século”.*
- *Não.*
- *E Balzac?*
- *Também não.*
- *E Cocteau?*
- *Esse, sim!* [mente Stella, para não dar à amiga outra vez uma resposta negativa]
- *O que Cocteau?*
- *Não lembro mais, mas adoro.* [diz Stella para despistar sua ignorância no âmbito literário].⁹⁹

A partir desse ponto, Stella dá-se conta de que não tem certos conhecimentos, muitos dos quais são necessários ao mundo escolar ou lhe proporcionariam uma melhor experiência na escola. A garota começa, então, a empenhar-se em adentrar esse universo (*e.g.*, compra um livro de Cocteau e o lê, depois um de Balzac, passando, inclusive, a preferir a leitura à outras atividades, como sair com sua mãe para comprar presentes). Essa mudança reverbera até nas

roupas que Stella passa a vestir. Isso não significa, no entanto, uma mudança rápida. Em certo momento do filme, Stella aguarda Gladys, que é representante dos alunos, sair de uma reunião com os professores. Ao final da reunião, Gladys conta à amiga que fez o que pôde para ajudá-la, mas que sua nota foi um “D”, o que não a chateia, pois Stella sabe que sua nota ruim adveio do fato de não prestar atenção às aulas e não se esforçar nos estudos. Ela, então, promete a Gladys que no próximo trimestre tirará notas melhores.

Esse é outro ponto de virada do filme. Doravante, as mudanças no comportamento propriamente escolar de Stella vai se intensificando. As amigas passam a sentar-se juntas em sala, Stella passa a gostar e se interessar pelas aulas de história e, ainda que a melhora em seu desempenho escolar não seja instantânea, a mudança vai acontecendo. O filme ainda mostra o que Stella tem dificuldades em algumas matérias e seu comportamento ainda carrega certa agressividade trazida do lar. Todavia, o filme torna notável o esforço da garota em assimilar e ser assimilada pela dinâmica escolar, mais do que apenas se adaptar a essa escola em específico. Na mesma medida dessa assimilação, sua amizade com Gladys se faz mais forte, assim como o empenho das amigas em se ajudarem. Depois de toda a desventura de Stella, quase no fim do filme, Gladys sai correndo de outra reunião do trimestre, ao encontro da amiga, para contar-lhe que Stella havia passado para o próximo ano do secundário.

Amizade, escola e assimilação

Stella (2008) é, em vários aspectos, muito similar a *Os incompreendidos* (1959): (1) a idade dos personagens principais (*i.e.*, entre 12 e 14 anos); (2) as condições econômicas e sociais das famílias; (3) os períodos históricos em que as histórias se passam (*i.e.*, 1959 e 1977); (4) a presença forte e evidente do âmbito escolar; e (5) o fato de que tanto Stella quanto Antoine não são “alunos exemplares” (*i.e.*, ambos têm, ao menos no começo da narrativa, comportamentos indisciplinados e, por conseguinte, inadequados à instituição escolar). Esses elementos em comum entre os dois filmes ressaltam ainda mais o que os distingue, em especial o que nos interessa aqui: a verificação amical a partir da pedagogia e o vão temporal que separa a data de realização de cada filme.

Ao passo que *Os incompreendidos* (1959) foi lançado no meio do século XX, *Stella* (2008) é lançada quase no fim da primeira década do século XXI; os cerca de 20 anos que separam as narrativas não são tão significativos quanto os quase 50 anos em que distam as estreias dos filmes. Em outras palavras, *Stella* – bem como os outros filmes evocados – constitui um arquivo não do tempo do qual pretende falar, do tempo que busca retratar, mas do próprio

tempo em que é produzido, do tempo a partir do qual fala. Assim, mais relevante do que a quantidade de tempo que separa esses dois filmes é disjunção veridiccional existente. Se *Os incompreendidos* (1959), de F. Truffaut, e os outros filmes que citamos põem em cena uma figura amical que encarna a disfunção escolar (*i.e.*, amizade-confrontação), *Stella* (2008) de Sylvie Verheyde é índice de outra figura amical, aquela que encarna a amizade como componente pedagógico, que, no fim do século XX e no começo do XXI, prolifera-se na produção científica e educacional; trata-se dessa figura que chamamos de “amizade-assimilação”.

Em *Stella* (2008) está retratada uma amizade que não só se forma no ambiente escolar, mas que também joga nesse território escolar um papel chave integração de Stella ao mundo estranho e novo da escola, naquele nível de ensino. A relação amical Stella-Gladys encadeia uma paulatina assimilação de Stella ao território escolar (*viz.* suas regras, suas valorações e suas dinâmicas). No processo de assimilação a amizade torna-se mais e mais consistente e verdadeira, o que a faz distinguir fundamentalmente da veridicção da amizade Antoine-René.

Não se pode negar que os filmes se distinguem tanto na questão do gênero da relação amical, quanto no nível socioeconômico no interior da instituição escolar, porém esses dois pontos não afetam o cerne da questão veridiccional. Por um lado, René tinha condições financeiras tão melhores do que Antoine, quanto Gladys tem em relação a Stella. Além disso, a mesma veridicção disfuncional da amizade em relação à escola aparece em *Senhoritas em uniforme* (1931; 1951; 1958), cujo contexto escolar é tão elitizado quanto, senão mais do que aquele de *Stella* (2008). Filmes esses que, em todas as suas versões, também mostram como a questão de gênero, *per se*, não é o critério de ruptura entre amizade-confrontação e amizade-assimilação, o que é corroborado pelos filmes *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) e *Adeus, meninos* (1987), nos quais tanto a questão socioeconômica, sobretudo no primeiro, quanto a de gênero, em ambos, assimilam-se à de *Os incompreendidos* (1959), enquanto a veridicção amical é similar à de *Stella* (2008).

Não obstante isso, o desnível material, econômico e cultural entre os amigos é uma característica majoritária nos filmes que retratam a amizade assimiladora, o que o coloca como um fator importante na assimilação da ordem pedagógica-escolar pelo amigo. A amizade entre Gladys e Stella faz com que essa seja capaz de melhorar suas relações com os sujeitos escolares, bem como seu desempenho escolar, permitindo a ingressar e desfrutar desse ambiente como algo positivo em seu desenvolvimento e em sua vida.

Outro ponto digno de nota é que a indisciplina de Stella não é tratada com menos severidade pela escola do que no caso de Antoine, porém, no filme de 2008, a amizade, muito

mais do que quaisquer outros elementos, empurra a protagonista no sentido contrário à indisciplina e ao desprezo pelo (novo) ambiente escolar. A amizade, portanto, atua de forma a auxiliar em sua adaptação e a reduzir seu ímpeto de confrontação à escola.

Em suma, de fonte de indisciplina e de relação obstante à dinâmica escolar, a amizade passa a auxiliar o funcionamento da escola, se não eliminando completamente ao menos abrandando a indisciplina, o mau desempenho e outros aspectos indesejáveis aos olhos da pedagogia contemporânea. Seguramente, a relação amical Stella-Gladys não se restringe ao processo de assimilação escolar, tampouco sua função no interior de uma nova pedagogia é a razão do estabelecimento dessa amizade, o que, no entanto, não apaga que a amizade como meio de assimilação e como componente pedagógico se tenha tornado veridizível.

Antes de levarmos a análise para além do território filmográfico, gostaríamos de fazer algumas notas sobre outro filme, bastante recente. Trata-se de uma animação, dirigida por Enrico Casarosa, chamada *Luca* (2021). Sendo uma produção dos estúdios Walt Disney e Pixar Animation, esse longa-metragem talvez tenha um alcance e um apelo que nenhum dos filmes citados até aqui tenha. Embora o universo do filme englobe a fantasia, usando-se da existência de seres marinhos como alegoria para a questão da diversidade étnica, cultural e sexual, a narrativa vai explorar a amizade de forma bastante explícita. A amizade nessa animação, quase gratuitamente, encontra-se com o tema da educação escolar. No desenrolar da história o personagem principal, Luca Pagura, uma criatura marinha humanoide jovem, faz duas amizades: Alberto Scorfano, outro ser como ele, e Giulietta Marcovaldo, uma humana, que vive na cidade litorânea próxima de onde Luca e sua família moram, no mar. Enquanto Alberto estimula a curiosidade transgressora de Luca, Giulietta parece impulsionar nele outra forma de curiosidade, mais estudiosa, intelectualizada ou, pelo menos, escolarizada. Essa amizade com a garota faz com que Luca comece não só a sonhar com sair da pequena vila, para explorar outro mundo, mas produz nele um desejo por ingressar na escola. Depois de uma série de conflitos entre os três amigos, Alberto vende o prêmio de uma corrida que os três haviam ganhado juntos (*i.e.*, uma motoneta), para que Luca possa ir estudar em uma escola, junto com Giulietta. O gesto do amigo é assaz significativo, posto que o prêmio era um objeto de desejo de Alberto havia muito, porém a amizade se fortalece com o “sacrifício” de Alberto, em prol dos estudos de Luca.

Chama a atenção que o filme leva a um nível ímpar essa amizade que promove um desejo pela escola e não mais o desprezo, a rejeição ou o afrontamento à instituição escolar. A escola não é o palco da narrativa, tampouco é tema, senão indireto, do enredo e é, ao mesmo tempo, um lugar externo, um espaço sonial e idílico, é onde o desejo de estudar pode ganhar

corpo e a vontade de saber do garoto pode ter lugar. Ademais, a amizade como produtora desse desejo e promotora de um encontro não é algo necessário ou inescapável à narrativa. O filme faz operar, lateralmente, a amizade como componente pedagógico, na medida em que ela produz um desejo e uma predisposição à assimilação escolar, sem que isso seja algo indispensável ou central à narrativa do filme (*e.g.*, a aventura, a exploração do mundo, bem como a diversidade e a amizade). Desse modo, *Luca* (2021) não só faz uso da amizade-assimilação, como, ao pô-la em funcionamento, sutil e obliquamente, a normaliza, tornando-a óbvia e quase imperceptivelmente veridizível.

Por certo, essa imagem da amizade-assimilação excede os perímetros da cinematografia, principalmente quando se olha para suas condições de consistência: a psicologização, a computabilização e a capitalização da amizade como linhas de força fundamentais para sua pedagogização enquanto componente pedagógico. Essas três linhas de força são fundamentais a essa pedagogização, porque através delas a amizade não é apenas veridizível pela pedagogia, mas tornada produtiva em termos educacionais.

Psicologização e amizade pedagogizada

A amizade em sua forma moderna entrelaça-se com o território psi, ligando essa relação não só a um “sentimento de amizade” como também aos meandros da psiquê humana e aos pontos mais recônditos do eu psíquico. A pedagogização, como uma educação moral, até a segunda metade do século pouco se havia impregnado nas dimensões “irracionais” do Homem, quase desprezando a minúcia sentimental e cognitiva das *soft skills* e habilidades socioemocionais, focando-se na aprendizagem de *hard skills* e comportamentos. Dada essa natureza psicologizada da amizade, quando se dava entre crianças, ela era tida como uma relação menos orientada pela razão, pois os indivíduos ainda não estavam completamente desenvolvidos psiquicamente. Por tanto, a amizade infantil seria mais movida pelas pulsões do “id”, pelo prazer, pelo emocional e pelo desejo não sublimado, sendo menos atravessada pela racionalidade e pela moralidade características da vida adulta. Calcada no sentimental, no prazer e no desejo, a amizade infantil contrapunha-se àquilo que a pedagogização buscava desenvolver. Entretanto, a partir da Segunda Guerra Mundial, a pedagogização do ser humano, especialmente devido às mudanças no território psi, enceta uma sobrecodificação de novos territórios: os sentimentos e as *soft skills* (*e.g.*, ajuda instrumental, autorrevelação, companheirismo estimulante, expressividade emocional, reciprocidade afetiva, resolução de conflitos, segurança emocional). Toda essa dimensão socioemocional da criança passa a ser,

então, pedagogizável. Dessarte, a amizade não apenas passa a ser objeto de estudo e de utilização da pedagogia, em favor da aprendizagem, como ganha um lugar de destaque, tornando-se, amiúde, o modelo de relação infantil para a pedagogização.

Um dos lugares de maior concentração e sistematização dessa nova pedagogização da amizade está na produção científica. Os artigos materializam não só a amizade pedagogizada, mas aprofundam sua problematização enquanto componente pedagógico a partir de uma verificação científica. Entre os artigos de pesquisas em educação que se interessam pela amizade, voltamos outra vez a uma produção que não só está alocada no princípio dessa outra pedagogização da amizade, como também realiza a síntese de outros trabalhos da área – *i.e.*, (HARTUP; MOORE, 1990; KATZ; MCCLELLAN, 1991; LADD, 1990) –, trata-se do texto *Ter amigos, fazer amigos e manter amigos (Having friends, making friends and keeping friends)*, de Willard W. Hartup (1992a).^a

Já no início dele, o autor coloca as condições da amizade: “Entre as crianças em idade pré-escolar e as crianças mais jovens em idade escolar, as expectativas da amizade centram-se em atividades em comum e reciprocidade concreta” (HARTUP, 1992a, p. 2)¹⁰⁰, o que ratifica as qualidades da amizade infantil descritas por W. Corsaro (1985; 2003) e G. Fians (2015): amizade é, por eles, atrelada à brincadeira e ao momento presente ou a uma temporalidade estreita. Assim, continua W. W. Hartup (1992a, p. 2, grifos do autor):

Posteriormente, a visão das crianças sobre suas amizades centra-se no entendimento mútuo, na lealdade e na confiança. As crianças também esperam passar tempo com seus amigos, compartilhar seus interesses e envolver-se em autorrevelação com eles. Os amigos divertem-se uns com os outros, apreciam fazer coisas juntos e se importam uns com os outros. Embora crianças em idade escolar e adolescentes nunca usem palavras como *empatia* ou *intimidade* para descrever seus amigos, em seu pensamento, esses construtos distinguem amigos de outras crianças.¹⁰¹

Fica evidente, pois, como a amizade é abordada pelo autor desde uma perspectiva psicologizada. O modo como ele a adjectiva e as qualidades que utiliza (*viz.* entendimento, lealdade, confiança, interesses, autorrevelação, empatia e intimidade) são bastante características do território psi. É a partir desse vocabulário psicologizado que, logo depois, o artigo apresenta as “funções amicais”:

As amizades são: (1) recursos emocionais, tanto para divertimento quanto para adaptação ao estresse; (2) recursos cognitivos para resolução de problemas e aquisição de conhecimento; (3) contextos nos quais habilidades sociais básicas (*e.g.*, habilidades de comunicação social, de cooperação e para o ingresso em grupos) são adquiridas ou

^a Cf. Anexo A.

elaboradas; e (4) precursoras de relacionamentos subsequentes. (HARTUP, 1992a, p. 2)¹⁰²

Em seu aspecto de “recurso emocional”, a amizade, ajustando-lhe o “estágio emocional” (*emotional stage*), dá à criança segurança na exploração do desconhecido e no enfrentamento de novos problemas, bem como auxílio nos processos ligados ao divertimento. “Pesquisadores tem descoberto”, ainda aponta o autor, “que a duração e a frequência da risada, do sorriso, do olhar e da conversa são maiores entre amigos do que entre estranhos, bem como que os amigos mimetizam uns aos outros mais extensivamente.” (HARTUP, 1992a, p. 3)¹⁰³ Nesse sentido ainda, a amizade pode ser atenuadora dos efeitos de eventos “negativos” (*e.g.*, como conflitos familiares, doenças terminais, desemprego e fracasso escolar) em crianças e adolescentes.^{a 104}

Como “recurso cognitivo”, a amizade apresenta-se em quatro facetas:

(1) a *tutoria entre pares* é a transmissão didática de informação de uma criança para outra, normalmente de um experto a um novato; (2) o *aprendizado cooperativo* requer que as crianças combinem contribuições para a resolução de problemas e compartilhem as recompensas; (3) a *colaboração entre pares*, em contrapartida, ocorre quando novatos trabalham juntos em tarefas que nenhum deles consegue fazer separadamente; (4) a *modelagem entre pares* refere-se à informação transferida por imitação. (HARTUP, 1992a, p. 3, grifos do autor)¹⁰⁵

No território das habilidades sociais, a amizade aparece como intensificadora tanto da cooperação quanto dos conflitos. Contudo, conquanto os conflitos se apresentem mais recorrentemente, como efeito do aumento na frequência e no tempo das interações entre os sujeitos, a amizade também produz uma “gestão eficaz dos conflitos” (HARTUP, 1992a, p. 4)¹⁰⁶. Já no âmbito de sua influência nas relações subsequentes, as amizades infantis operam como “modelos” (*templates*). Ainda que não se trate de decalcar completamente a amizade sobre as novas relações, certa generalização das relações amicais serve de base para a constituição das relações futuras. Dessarte, dar atenção às relações amicais infantis, garantindo sua boa formação e manutenção, favorece o desenvolvimento direto da criança e uma vida adulta ditosa (HARTUP, 1992a).

Malgrado seja bastante curto, esse texto deixa patente alguns dos aspectos do funcionamento dessa pedagogização da amizade, sobretudo como ela opera a partir de uma

^a Sobre as distinções de como essa atenuação amical se apresente entre garotos e garotas, W. W. Hartup (1992a, p. 3) escreve: “Os garotos em idade escolar voltam-se prontamente para os amigos, aparentemente para distanciarem-se do lar conturbado. As garotas, no entanto, adentram as amizades, mas precisam do suporte de suas mães.”

série de noções advindas dos saberes psi (*e.g.*, “recursos emocionais”, “recursos cognitivos”, “habilidades sociais”, “desenvolvimento” etc.), que eram estranhas à veridicção amical até pelo menos parte do século XX. A amizade como componente da reflexão pedagógica é atrelada sobremaneira ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, sendo sua função como recurso cognitivo onde se desdobram alguns dos aspectos mais peculiares dessa pedagogia amical: a “tutoria entre pares”, o “aprendizado cooperativo”, a “colaboração entre pares” e a “modelagem entre pares”. Nisso não só abunda a remissão da amizade à relação entre “pares” – essa figura tão despersonalizada e objetivada, quanto porosa à psiquê, à linguagem computacional e ao capital –, como outrossim são reiterados aspectos da pedagogia da aprendizagem, especialmente o protagonismo da criança (*i.e.*, sua centralidade, autonomia e atividade) e o caráter utilitário da educação (*e.g.*, resolução de problemas, cumprimento de tarefas, recompensas, recebimento de recompensas e investimento emocional). Embora não sejam aprofundados, os aspectos da computabilização e da capitalização são vislumbráveis.

Outro ponto relevante do texto é o lugar centralizado e modelar que essa veridicção pedagogizada dá à relação amical – “Acredita-se que as amizades das crianças são modelos para relações subsequentes. Embora as novas relações nunca sejam cópias exatas das antigas, a organização do comportamento em relações generaliza-se das relações antigas em direção às novas.” (HARTUP, 1992a, p. 4)¹⁰⁷ O cuidado e atuação pedagógicos sobre a amizade infantil, portanto, têm valor de investimento e de influência direta sobre o sucesso do sujeito na vida adulta, posto que desenvolver boas relações amicais não vai apenas reverberar na futuras relações amicais, mas nas relações sociais como um todo, do trabalho ao âmbito amoroso, da família à relação consigo mesmo. Deposita-se uma expectativa assaz grande na capacidade da amizade para a educação e a formação do Homem, o que não impede W. W. Hartup de fazer certas ressalvas quanto ao alcance da amizade e das pesquisas sobre amizade, as quais devem sustentar suas ações e usos pedagógicos:

[...] as relações próximas pouco provavelmente contribuem em *tudo*. Embora as evidências emergentes sugiram fortemente que ter amigos, fazer amigos e mantê-los prognostica bons resultados de desenvolvimento, é pouco provável que esses resultados possam ser atribuídos *exclusivamente* a tais relações. [...] Consequentemente, as amizades devem ser vistas mais como vantagens para o desenvolvimento do que necessidades para o desenvolvimento e as evidências atuais concernentes às amizades como contextos educacionais devem ser lidas à luz disso. (HARTUP, 1992a, p. 4, grifos do autor)¹⁰⁸

Essa delimitação da amizade como “vantagem para o desenvolvimento” e não como uma necessidade para ele, retiraria sua condição de insubstituível – “Caso os amigos não

estejam disponíveis, outras relações podem ser suficientemente elásticas para servir às funções amiais enumeradas anteriormente” (HARTUP, 1992a, p. 4)¹⁰⁹ –, sem com isso reduzir sua força pedagógica, que pesquisas ulteriores não apenas ratificam, como também recolocam em questão o caráter necessário ou facultativo da amizade.

A pesquisa de Stefan Stürmer *et al.* (2018), na qual se avalia os efeitos, na educação a distância (EAD), de um programa de estabelecimento rápido de amizades, a mesma dimensão psicológica é retomada e valorizada no interior do território educacional:

[...]as conexões sociais entre estudantes a distância importam porque elas promovem processos psicológicos sociais que contribuem para resultados (*outcomes*) sociais e educacionais positivos. Esses são, entre outros: comunicação positiva, entendimento compartilhado, suporte técnico, emocional e informacional, satisfação e aprendizagem perceptível” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 52)¹¹⁰

Esses efeitos pedagógicos produzidos através da amizade, todavia, não são espontâneos, “não acontecem simplesmente porque são tecnicamente possíveis.” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 52)¹¹¹, é preciso criar-se as condições para tanto, o que, por sua vez, demanda não apenas o “desenvolvimento de tecnologias, mas envolve *design* pedagógico ativo e intervenção” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 52)¹¹². Esses efeitos “psicopedagógicos” vão inclusive justificar a utilização do procedimento de amizade rápida (*fast-friendship procedure*) que a pesquisa avalia: “as interações com pares *on-line*”, que o procedimento promove, “podem ser interessantes, inspiradores e recompensadoras” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 52)¹¹³. Ademais, esse procedimento tem a capacidade de gerar maior integração e adesão ao programa, aumentando com isso o efeito de “autopercepção”, de “autorrevelação”, haja vista o “ambiente protegido” que se produz aí. Outro aspecto do programa, além de garantir certo grau de previsibilidade da participação e dos resultados a curto, médio e longo prazo, é sua eficiência em “facilitar o estabelecimento de relacionamentos, de forma relativamente independente da composição sociodemográfica da diáde” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 52)¹¹⁴.

Contudo esses aspectos psicologizados articulam-se com outros mais explicitamente pedagógicos: “os resultados das análises de mediação forneceram suporte para o argumento de que participar do programa tem um impacto real na frequência dos estudantes em provas” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 59)¹¹⁵. A todo o tempo, os efeitos psicologizados da amizade vão associar-se aos pedagogizados, *stricto sensu*, onde a amizade capitalizada opera como o fiel da balança, crivando os efeitos como desejados, rentáveis, eficientes, eficazes ou não (*e.g.*, desempenho escolar e performance social, competição, adaptação etc.). A amizade problematizada desde o entrecruzamento do território psi e do pedagógico é composta de três

linhas de força fundamentais: (1) a relação entre pares; (2) o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional; (3) a adaptação escolar.

Relação entre pares – homofilia e reciprocidade

Nas pesquisas educacionais, há uma preponderância da categorização das relações amicais como um tipo de “relação entre pares” (*peer relationship*), tornada inclusive a relação entre pares por excelência. No livro organizado por Thomas J. Berndt e G. W. Ladd (1989), intitulado *Relação de pares no desenvolvimento infantil* (*Peer relationships in child development*), por exemplo, o termo “amizade” aparece no título de quase metade dos artigos, além de aparecer no interior de praticamente todos eles, pelo menos como tema transversal ou como relação justaposta (*e.g.*, às relações familiares).

A “paridade” (*i.e.*, a igualdade de pares) a que a relação amical é vinculada remete a uma longa história na qual se busca distinguir a amizade da família. “Se as relações pais-criança são definidas por uma hierarquia de ‘desiguais’ sociais, as relações de pares consistem na interação entre ‘iguais’.” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹¹⁶. Ser uma relação entre “iguais”, contudo, não mais remete à semelhança moral, característica da amizade até o século XIX, da qual advinham as similaridades fundamentais entre amigos. Distintamente, então, uma relação entre pares constitui-se a partir de igualdades psicológicas, fenotípicas e socioculturais (*e.g.*, faixa-etária, gênero, papel social, etnia, situação socioeconômica etc.). Esse deslocamento promovido pela noção de “pares” tem dois efeitos principais: (1) a amizade não se apoia diretamente na moral, uma vez que essa é, *per se*, abstrata e absconsa; e (2) a amizade não deriva de um único elemento fixo (*e.g.*, virtude e razão) ou de um pequeno grupo de elementos vinculados a um central, mas de um arranjo de categorias diversas, móveis, sempre observáveis em algum grau e/ou apreensíveis cognitivamente e tradutíveis em dados e, portanto, computáveis.

Doravante, a verificação da amizade, conquanto seja uma relação entre iguais, distingue-se da idealização em torno da harmonia e da perfeita concordância, derivada da semelhança renascentista ou da igualdade classicista e iluminista. A paridade abre lugar a uma amizade que comporta certo grau de desavença ou de conflito como um aspecto salutar e até mesmo desejável. Não se trata de uma questão de dessemelhança de caráter, de divergência de gosto ou de descontentamento em torno da parrésia amical, mas de “uma querela, uma luta ou alguma forma de evento negativo na relação de amizade” à qual “a amizade deveria ser forte o suficiente para transcender esse problema” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 33-4)¹¹⁷. A

perfeição quase geométrica e a constância das características da amizade desaparecem, emergindo em seu lugar a possibilidade da irregularidade e fluidez no interior de redes amicais, sem que isso as qualifique como falsas. A pedagogização da amizade, com isso, também se afasta da realização de um ideal previamente estabelecido, em que a formação da amizade se funda naquilo que ela *deve* ser (*i.e.*, um modelo disciplinar de amizade pedagogizada), passando a organizar-se a partir de relações amicais tomadas em sua realidade efetiva. A pedagogização da amizade assenta-se naquilo que a relação *pode* ser e age no sentido de tornar produtivo o fenômeno amical como ele acontece (*i.e.*, um modo neoliberal de amizade pedagogizada).^a

A essa similaridade volátil ou relativa que caracteriza a amizade de pares dá-se o nome de “homofilia” (*homophily*). O termo, amplamente utilizado nas pesquisas em educação, é sinteticamente definido por Ivan Smirnov e Stefan Thunder (2017) como:

[...] a tendência de humanos a se associarem com outros humanos que compartilham traços similares. Tem sido verificado em uma multidão de traços diferentes, incluindo gênero, raça, conquistas acadêmicas, genótipos, agressividade, obesidade, felicidade, divórcio, tabagismo ou orientação sexual. Homofilia é encontrada em diferentes tipos de relacionamento, como entre cônjuges, amigos e colegas de trabalho (*co-workers*), e ocorre em uma ampla gama de ambientes, incluindo jardim de infância, grandes encontros humanos, Wall Street, populações de caçadores-coletores, ou sociedades virtuais de jogadores *on-line*. Homofilia é considerada como um dos princípios organizacionais fundamentais das sociedades humanas, e tem um número de implicações sociais importante, tais como a origem da segregação ou a perpetuação de inequidade econômica ou imobilidade social.¹¹⁸

Não há na homofilia uma moralidade a partir da qual ela seja dividida entre verdadeira ou falsa, válida ou inválida, por conseguinte, esconjura-se da relação amical qualquer nobreza moral necessária a sua veridicção. A fissura feita no cerne da amizade, em Cl.-A. Helvétius (1758), ao embebê-la de interesse e despojá-la de virtudes e qualidades, arrastando sua essência ao território da imanência, converte-se agora em um plano de consistência completamente novo.

Essa imanência amical advinda de sua pedagogização contemporânea é a condição de consistência veridiccional de onde emergem as noções de “pares” e “homofilia”, mas também “mutualidade” ou “reciprocidade”, “desenvolvimento socioemocional”, entre outros. Essas categorias, no entanto, não devem ser compreendidas como elementos constituintes da amizade

^a Note-se que essa distinção entre uma tecnologia que obriga e que coloca o que se deve fazer, como algo deve ser (*i.e.*, tecnologia disciplinar) e outra tecnologia que opera no nível da “realidade efetiva”, a fim de anular os efeitos negativos dessa realidade, convertendo-a em produtiva em sua realidade própria e dentro de uma margem de flutuação do possível, essa distinção M. Foucault (2004b) coloca em termos de mecanismos disciplinares e mecanismos de segurança, contudo, parece-nos que esses mecanismos de segurança, cujo objeto principal é a população, são sublimados e rearranjados de forma ímpar no neoliberalismo, de modo que essa tecnologia atue sobre a vultuosidade dos corpos populacionais e nos elementos mais ínfimos do tecido social. O próprio M. Foucault (2004a), em seu curso subsequente, subsume a segurança na discussão da governamentalidade neoliberal.

ou características necessárias; elas configuram-se, sim, como linhas de problematização (*i.e.*, traços a partir do qual a amizade vai ser delineada, não apenas pela ausência ou presença, mas pelas variâncias identificáveis). Essas linhas, seguindo-se o princípio de imanência, são móveis, flexíveis e variáveis; elas se modificam, são combinadas e recombinações, a depender do método, do escopo, da finalidade, do sujeito, do meio, da duração e de outras variáveis de pesquisa.

Embora uma pesquisa possa definir a amizade de antemão, essa qualificação só se mantém caso os dados a confirmem. Um exemplo bastante emblemático é a caracterização da amizade como uma relação recíproca: um número considerável de textos define as verdadeiras amizades como aquelas percebidas mutuamente como tal, dando às amizades “não-mútuas” ou “assimétricas” um estatuto inferior. Todavia, isso não significa que essas sejam amizades falsas, mas apenas falsas percepções de amizade (*i.e.*, é o sujeito quem falha na percepção da relação). Assim, quando Michael Gaffney (2020, p. 2) afirma que “a reciprocidade foi, previamente, identificada como um conceito chave para o entendimento de competências sociais no interior das relações amicais e de sala de aula”¹¹⁹ ou Nidia Flores Montañez e Carlos Santoyo Velasco (2009) utilizam-se da mutualidade para avaliar a estabilidade amical, eles colocam essas noções em funcionamento como linhas de problematização ou como métodos de pesquisa:

Este trabalho dirige-se ao estudo da estabilidade e da mudança das relações sociais, com duas metas substantivas: descrever por quanto tempo se mantém as relações e avaliar os fatores responsáveis. Os procedimentos mais empregados para valorar tal estabilidade são a nominação unilateral e a nominação mútua da amizade. (FLORES MONTAÑEZ; SANTOYO VELASCO, 2009, p. 60)¹²⁰

A “nominação mútua” (*mutual nomination*) tem por função primeira verificar a percepção que os sujeitos têm da amizade e não a verificação da amizade *per se*, sendo esse método utilizado em conjunto com a “nominação unilateral” (*unilateral nomination*). Essa ferramenta também auxilia na qualificação das relações amicais (*i.e.*, que qualidades as relações analisadas contêm) e não sua validação como verdadeiramente amizade (ASHER; PARKER; WALKER, 1996). No caso da pesquisa de M. Gaffney (2020, p. 1), que objetiva mostrar “como a amizade foi incorporada em padrões de atividades recíprocas e intersubjetivas”¹²¹, conquanto sua conclusão confirme a ligação entre amizade e reciprocidade, isso restringe-se à caracterização das relações analisadas, não configurando um valor universal da amizade, ou dito de outro modo, o resultado da pesquisa tem valor de universalidade científica, mas não de qualificador universal da amizade. Isso fica ratificado pela presença, em vários artigos, das expressões “amizade mútua” (BREWER; WEBSTER, 1999; SINGH *et al.*, 2020), “amigos

mútuos” (CHAN; CHENG, 2004; JONES *et al.*, 2013) e “amizade recíproca” (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018; RAY *et al.*, 2018), sem que se trate de qualquer redundância, mas de tipos de amizade, variações da relação amical. Portanto, a amizade pedagogizada precisa ser pensada sempre no plural – *amizades*.

Dessarte, também é possível encontrar o inverso – *i.e.*, “amizade não-recíprocas” (ALMAATOUQ *et al.*, 2016; BALL; NEWMAN, 2013; RAY *et al.*, 2018). O que vai interessar às pesquisas, então, são as implicações e correlações de cada variedade de amizade, a fim possibilitar uma maior eficiência pedagógica na gestão dessas diferentes relações. Segundo Abdullah Almaatouq *et al* (2016), por exemplo, a influência dos pares na mudança ou adoção de comportamento, apoia-se em certo grau de reciprocidade, porém, ao mesmo tempo:

[...] ao analisar as amostras de relação autorrelatada de vários experimentos, descobrimos que na vasta maioria das amizades espera-se que sejam recíprocas, enquanto, na realidade, apenas cerca da metade delas o são de fato. Essas descobertas sugerem uma profunda inabilidade das pessoas em perceber a reciprocidade amical, talvez porque a possibilidade de uma amizade não-recíproca desafie a autoimagem.” (ALMAATOUQ *et al.*, 2016, p. 2)¹²²

Outra questão posta pela pesquisa é a tensão entre o alcance ou a extensão da rede amical e a força ou a fiabilidade da relação entre os pares, posto que quanto maior a rede amical, maior seu alcance, menor sua reciprocidade e, portanto, menor sua força e sua influência. Por outro lado, quando menor a rede, maior o número de “aglomerados” (*clusters*) ou “grupelhos” (*cliques*) – *i.e.*, pequenos grupos amicais, geralmente de dois a quatro integrantes, que não se comunicam ou se relacionam com o grupo principal, seja de uma sala de aula, de uma escola ou de uma comunidade. Esses grupelhos reduzem o alcance das redes amicais e, conseqüentemente, o grau de socialização e os efeitos pedagógicos. Assim, pode ser de interesse de uma gestão escolar promover um equilíbrio entre esses fatores (*i.e.*, alcance da rede e força da relação) ou mesmo estimular as “amizades assimétricas” (*asymetric friendships*), como concluem Mehmet N. Aydin e Ziya N. Perdahci (2019b, p. 168):

Quanto maior a reciprocidade, menor a fração de estudantes que está no [componente gigante] forte. Isso poderia levar à formação de uma rede de amizade desfavorável na qual as amizades dos estudantes formariam aglomerados desarticulados. Quanto menor a reciprocidade, por outro lado, maior a fração de estudantes que está no [componente gigante] fraco.^{123 a124}

^a Como explicam os autores: “componente gigante forte” significa “que todos os estudantes chegam uns aos outros por um caminho de amizade”, enquanto “componente gigante fraco” significa “que nem todas as bordas são recíprocas” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 162).

A grande questão com que se deparam os autores, então, é que “a abundância de amizade assimétrica (não-recíproca) leva a relações amicais de amplitude escolar (*school-wide*), o que fornece uma base sólida para a Hipótese 2” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 166)¹²⁵ – *i.e.*, a de que “a abundância de amizades assimétricas leva a uma unidade em torno das interações de amplitude escolar” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 161)¹²⁶. Uma maior presença de amizades não-recíprocas permite, então, uma unidade escolar maior e um menor número de grupelhos (Figura 3.11). Ademais, “a análise de comunidades pode ajudar os especialistas da educação na medição da performance de atividades transversais às turmas” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 169)¹²⁷.

Há vários efeitos decorrentes da homofilia e da reciprocidade da relação entre pares que afetam diretamente os amigos. A socialização promovida pela amizade tende a tornar mais similar os sujeitos, especialmente em traços que podem ser alterados (*i.e.*, comportamentos e habilidades), o que é chamado de “contágio social” ou “influência entre pares” (SMIRNOV; THUNDER, 2017). Esse efeito, por sua vez, pode gerar tanto a adaptação, quanto a exclusão dos sujeitos, fazendo com que, no interior da pedagogização amical, seja problematizado não só a mutualidade da relação, mas também, “a *qualidade da relação de amizade*” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 25, grifo dos autores)¹²⁸, sobretudo por sua implicação na sensação de bem-estar e no desenvolvimento socioemocional dos sujeitos.

Bem-estar e desenvolvimento socioemocional

A relação entre amizade pedagogizada e o desenvolvimento do ser humano não é a mesma ao longo de toda a vida do sujeito, cada dita fase do desenvolvimento tem sua problemática própria, como já indicamos anteriormente na relação entre a noção de melhor amigo e infância. Porém, ao longo da infância e da adolescência, não obstante suas particularidades, a amizade tem um potencial prognóstico bastante forte do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, o que faz com que, da observação, da mensuração e da análise das relações amicais, derivem os pontos de atuação da pedagogia. Esses pontos de atuação, é preciso lembrar, precisam ter cada vez mais justeza e precisão, uma vez que, diferente da educação do século XIX, cuja intervenção era assaz extensiva, a intervenção da educação neoliberal precisa ser menos frequente, porém mais eficiente e mais efetiva.

Dessa forma, o valor pedagógico das relações amicais infantis está em sua capacidade de garantir um bom desenvolvimento socioemocional:

De fato, numerosos estudos mostram que os índices de ajuste podem ser significativamente previstos da medição das relações de pares. A conclusão geral dessa literatura é de que as crianças e adolescentes que não estabelecem boas relações entre pares são mais propensos do que outras crianças a mostrarem problemas comportamentais e emocionais durante a vida adulta. (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹²⁹

Assim, a amizade ocupa, *mutatis mutandis*, um lugar importante no desenvolvimento tanto da criança, quanto do adolescente: “para as crianças em idade escolar a aceitação geral dos pares e a inclusão no ‘grupo’ são de maior preocupação. Exclusão do grupo [...] pode ser devastadora para a sensação de bem-estar de uma criança”¹³⁰; por outro lado, “durante o começo da adolescência, a amizade, mais do que popularidade, é importante de modo central para o desenvolvimento de uma sensação de bem-estar e adaptação positivas.” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 27)¹³¹

Outro ponto do desenvolvimento adolescente onde a amizade é recorrentemente apontada como influente é a formação de identidade (ERIKSON, 1968), haja vista que “as relações amicais, no início da adolescência (*early adolescence*), constituem a primeira relação interpessoal verdadeira de uma pessoa e dá uma profunda contribuição para uma sensação de bem-estar no início de adolescência” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹³² Sendo essa fase do desenvolvimento caracterizada como o acme da “autodescoberta” e um importante momento de modulação do eu psíquico, torna-se especialmente importante uma boa “gestão pedagógica” da amizade nesse período, posto que essa relação terá reflexos significativos no caráter do indivíduo em sua vida adulta (SMIRNOV; THUNDER, 2017). Dessarte, a escola (*i.e.*, a instituição e os sujeitos escolares) deve propiciar que a amizade constitua “uma ‘base segura’ para adolescente no contexto escolar” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 74)¹³³.

Ademais, a relação amical possui efeitos no próprio tempo-espaço escolar, o que, embora também afete o futuro da criança ou do adolescente, é relevante por sua imediata reverberação na vida escolar. Nesse sentido, é apontado que “a amizade permite às crianças lidarem com uma miríade de desafios na escola” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 74)¹³⁴, tanto dos alunos no ensino fundamental, quanto daqueles no ensino médio; a ambos, “a amizade é uma pedra angular para seu funcionamento escolar” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 74)¹³⁵, permitindo que os sujeitos criem um laço mais forte com a escola e sua dinâmica. Nesse aspecto, a veridicção científica da amizade pedagogizada toca de forma assaz patente a figura da amizade-assimilação, retratada no filme *Stella* (2008): a relação amical favorece o desenvolvimento, no indivíduo, de uma sensação de confiança, de valorização e de aceitação (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997), consequentemente, ele “tem maior

capacidade psicológica para explorar novos ambientes (*settings*) e para adaptar-se social e academicamente.” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 74)¹³⁶

A pedagogização da amizade, portanto, diz respeito outrossim ao âmbito da aprendizagem e do desempenho escolar, o que inclui o bem-estar e o desenvolvimento psicológico como fatores correlatos. Por exemplo, segundo o estudo de Abraham Tesser, Jennifer Campbell e Monte Smith (1984, p. 570), “a autoestima dos estudantes está associada ao desempenho em matemática. Estudantes com alta autoestima e seus colegas de sala próximos têm notas em matemática e suas conquistas padrões mais altas do que estudantes (e seus colegas de sala) com baixa autoestima.”¹³⁷ A amizade, por sua vez, vai ter um papel importante nesse contexto, uma vez que vai ser um elemento de aproximação dos pares e de produção de seu bem-estar psíquico e, indiretamente, propiciando um melhor desempenho escolar. Ainda nesse sentido, os resultados de pesquisas como a de Jill V. Hamm e Beverly S. Faircloth (2005, p. 76) tornam visíveis “a natureza protetora, adaptadora e melhoradora da resiliência de se ter amigos próximos na escola, para amortecer os efeitos comuns e alienantes dos grupelhos (*cliques*) e do estresse e tédio acadêmicos.”¹³⁸

Seja nas qualidades (*e.g.*, homofilia ou reciprocidade) que vão tornar a amizade objeto de ciência, seja na atenção ao desenvolvimento psíquico ou à promoção de bem-estar aos indivíduos, a linha de força psicologizante empurra a veridicção pedagogizada da amizade na direção da aprendizagem cognitivo-comportamental. Isso afeta a educação infantil tanto nas concepções em que a criança é um adulto-por-vir, quanto naquelas em que é preciso desenvolvê-la como criança *in se* (*i.e.*, em suas particularidades e dinâmica própria, não sendo tomada apenas como uma etapa no processo de formação para a vida adulta). Em ambos os casos, o papel da educação, incluindo-se aí a função pedagógica da amizade, é uma questão de desenvolvimento de habilidades e formação de comportamentos na criança, mesmo quando se sai do território da “psicopedagogia”, *stricto sensu*, para adentrar a sociologia da infância. De forma exemplar, em W. Corsaro, índice dessa área de pesquisa, encontra-se um vocabulário analítico bastante permeado pelos saberes psi – *e.g.*, “[as crianças] realmente utilizam suas habilidades e saberes em desenvolvimento para criar e manter a ordem social em seus mundos de vida” (CORSARO, 1985, p. 280)¹³⁹ ou a relação entre interações amicais e “o desenvolvimento de linguagem e habilidades sociais mais um senso de confiança em meio aos pares.” (CORSARO, 2003, p. 102)¹⁴⁰

O que está em jogo na sociologia, com efeito, não é o desabrochar de uma natureza dada, mas, *grosso modo*, a constituição social do indivíduo, a partir de uma base biológica, ou a construção da própria natureza, a partir de relações sociais. Isso, no entanto, não impede que

algumas concepções construtivistas retomem a ideia da educação como desenvolvimento ou condução de uma natureza humana. Com o avanço da ideia de identidade, de particularização e mesmo de customização, no entanto, resta a essa natureza não mais que uma mísera courela de “comum” (*i.e.*, de natureza compartilhada) ao lado de um latifúndio de “privado” (*i.e.*, uma natureza biológica e psicológica constituída por uma intrincada rede de particularidades). Em todo caso, em ambas as relações pedagógicas com a natureza (*i.e.*, a natureza construída ou conduzida), a estruturação da escola, afirma W. Corsaro (1985, p. 289), deve “encorajar o desenvolvimento daquelas características da cultura de pares que têm o melhor potencial para o aprendizado”¹⁴¹. Tal estruturação escolar não implica um puro *laissez-faire* amical, mas uma curiosa gestão da amizade, na qual são requeridas: “(a) atividades estruturadas (dirigidas por adultos), (b) oportunidades para brincadeira espontânea, e (c) numerosas instâncias de contato dos limites entre cultura de pares e de adultos em todas as situações.” (CORSARO, 1985, p. 290)¹⁴² Nessa concepção de infância, na qual, à criança, é dignada uma autonomia cultural, o lugar da amizade não é o de provimento de exemplos e, sim, a de espaço de interação e de experiência entre pares (CORSARO, 1985).

Voltando-se às pesquisas em que a amizade pedagogizada é mais explicitamente constituída pela psicologização, é importante frisarmos que essa linha de força raramente está isolada das outras duas (*i.e.*, a capitalização e a computabilização). Inclusive, muito amiúde, as pesquisas sobre amizade no âmbito da educação passam de um vocabulário psicologizado para um capitalizado sem muita dificuldade – *e.g.*, J. V. Hamm e B. S. Faircloth (2005, p. 74, grifo nosso) indicam que, “quando os estudantes desfrutam uma base segura vinda da amizade, eles *investem* mais plenamente nas atividades escolares”¹⁴³; ou, quando abordam a problemática da exclusão no espaço escolar, eles escrevem que “as amizades ajudam a *administrar* as vulnerabilidades e ansiedades trazidas por esse contexto.” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 76, grifo nosso)¹⁴⁴.

Todavia, antes de escrutinarmos a atuação dessas outras linhas de força na veridicção da amizade pedagogizada contemporânea, gostaríamos ainda de explorar outro aspecto concernente que perpassa as questões do bem-estar e do desenvolvimento socioemocional, a saber, a adaptação escolar.

Adaptação escolar – meio e dinâmica

Talvez um dos aspectos mais imputados à amizade seja sua capacidade e/ou sua importância na adaptação da criança à escola. Essa faceta da amizade pedagogizada inverte uma

das principais características da “amizade-confrontação”, representada em *Os incompreendidos* (1959), qual seja: a relação amical como uma força constante que não só leva à indisciplina, mas arrasta à inadaptação à dinâmica escolar e mesmo à fuga do meio escolar. Essa inversão no sentido vetorial da amizade, fazendo com que seja uma força de atração e permanência no espaço escolar, é frequentemente associada a noções como “experiência”, “pertencimento” e “sensação” – *e.g.*, “a amizade pode contribuir para uma experiência ou um pertencimento escolar positivos” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 160)¹⁴⁵ –, o que, por sua vez, vai remeter ao eu psíquico. O efeito adaptativo da amizade, seja em nível individual ou seja macroescolar, é um efeito centralizado na experiência e na percepção da experiência que o indivíduo tem. Sua objetividade, assim, só pode ser apreendida através de signos observáveis ou tradutíveis em termos cognitivo-comportamentais.

Os índices de aceitação e de rejeição dos sujeitos escolares podem ser estabelecidos, por exemplo, através da classificação uns pelos outros em termos de “amigo” ou “par de quem não se gosta” (*disliked peer*). A amizade, imbricada no jogo de gostar/desgostar de alguém, funciona produzindo um corte na percepção de si e do outro, de modo que essa percepção se torne computável (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993), tanto em termos binário (*i.e.*, é amigo/não é amigo), quanto no posicionamento no interior de uma escala – *e.g.*, melhor amigo = 5, amigo próximo = 4, amigo = 3, conhecido amigável = 4, e conhecido = 1, desconhecido = 0 (BREWER; WEBSTER, 1999). Outra quantificação possível da adaptação através da amizade diz respeito ao número de amigos: “o número de amizades que uma criança possui em sua sala de aula está associado com o vínculo à escola” (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997, p. 1185)¹⁴⁶. Nesse caso, a adaptação e a amizade superpõem-se às questões da popularidade e da solidão.

G. W. Ladd, B. J. Kochenderfer e C. C. Coleman, nesse sentido, apontam: “as amigas próximas mitigam os efeitos debilitantes de fatores de estresse, como a rejeição de pares ou a vitimização na adaptação da criança à escola” (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997, p. 1185)¹⁴⁷, enquanto J. V. Hamm e B. S. Faircloth (2005, p. 73) afirmam que “as crianças podem ser protegidas de dificuldade emocionais associadas à alienação (como a solidão) se elas experienciam amigas íntimas e apoiadoras (*supportive*).”¹⁴⁸ Em ambas as pesquisas a solidão, conquanto não seja *per se* algo indesejado, é associada a efeitos negativos para o desenvolvimento socioemocional da criança e para sua experiência escolar. A amizade, então, é contraposta como sendo capaz de balancear esses efeitos através da “aceitação, validação e proximidade” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 24)¹⁴⁹ que ela produz entre os pares.

Em outras palavras, a pedagogização da amizade permite valer-se da relação “como mediadora entre a popularidade e a adaptação” (BUKOWSKI; HOZA; BOIVIN, 1993, p. 28)¹⁵⁰.

Com isso, a amizade atua na adaptação de um matiz de sujeito, desde aqueles cuja homofilia assenta-se em características majoritárias, quanto como ferramenta para “a inclusão de estudantes não-tradicionais no ensino superior (*i.e.*, estudantes de meio-período, estudantes mais velhos e estudantes de grupos sociais e culturais historicamente sub-representados).” (STÜRMER *et al.*, 2018, p. 51)¹⁵¹ Mesmo quando a criança não alcança uma quantidade considerável de “popularidade” e não se adapta bem ao contexto escolar, as amizades lhe garantem a “sobrevivência” nesse meio e o bem-estar psíquico, por afastar-lhe da solidão, uma vez que essa criança vai tender a estabelecer amizades com outras crianças em desarranjo com o contexto escolar.

A influência da amizade, cientificamente verificada, produz tanto a adaptação à escola enquanto *meio* (BERNDT; KEEFE, 1995), quanto à escola como *dinâmica* (BRECHWALD; PRINSTEIN, 2011). O “meio” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009) também é nomeado como “ambiente” (ZEQUINÃO *et al.*, 2017), “atmosfera” (LIN, 2018) ou “clima” (SHIN; RYAN, 2014).^a A amizade é imprescindível para que algumas dimensões do “clima escolar” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 76)¹⁵² funcionem de modo a garantir o desenvolvimento e a adaptação do indivíduo à instituição. A amizade, portanto, é veridizível como um elemento pedagógico a partir do qual a instituição escolar funciona melhor.

Ao mesmo tempo, na medida em que as relações amicais tendem à homofilia, a escola pode converter-se em um espaço de agrupamentos organizados a partir de certos critérios (*assortative mixing*), o que pode agudizar a exclusão de alguns sujeitos e a formação de aglomerados. Nesses casos, é preciso agir para que o meio desfavoreça esse fenômeno (AYDIN; PERDAHCI, 2019b). Essa ação sobre o meio, e não diretamente sobre os indivíduos, leva a amizade para além do nível individual ou diádico, passando a pensá-la como um fenômeno populacional: a extensão da rede, o número de grupelhos, as características ligadas a comportamentos, faixas etárias, contextos socioeconômicos ou outros critérios de coletividades são alguns dos aspectos analisados nesse viés neoliberal do uso pedagógico da amizade em relação ao meio. Inclusive, a pedagogização do meio relacionada à amizade vai extrapolar a geografia extensiva da escola, abarcando, assim, a espacialidade imaterial do ensino – *e.g.*, os “ambientes virtuais de aprendizagem” (COBB *et al.*, 2002).

^a No original, em inglês, respectivamente: “*milieu*”, “*environment*”, “*atmosphere*” e “*climate*”.

Quando G. W. Ladd (1990, p. 1096) conclui em sua pesquisa que “as amizades prévias podem desempenhar uma importante função de familiarização, quando as crianças entram na escola”¹⁵³, conquanto ele toque diretamente na situação da amizade em *Stella* (2008), o que está em questão não são apenas as relações amicais e o indivíduo. Há aí um olhar mais amplo em operação, em que os efeitos psicopedagógicos da amizade são pensados em termos de população e meio: a amizade produz um ambiente mais propício à aprendizagem (VÉRONNEAU; TREMPÉ; PAIVA, 2014), ela dá à escola ou à sala de aula uma atmosfera mais agradável (DUNN, 1999).

A amizade, enquanto ferramenta de adaptação, também atua na relação da criança com a dinâmica escolar, gerando estabilidade para a criança e refletindo-se em sua melhora no desempenho escolar (SMIRNOV; THUNDER, 2017). Essa adaptação à dinâmica escolar deriva da função amical de “recurso emocional e cognitivo” (HARTUP, 1992a), o que significa que “os amigos podem, por exemplo, oferecer às crianças uma ‘base segura’, a partir da qual operar em novas salas de aula, e podem fornecer recursos (*e.g.*, ajuda, validação) que promovem a adaptação às mudanças nas demandas educacionais” (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997, p. 1184-5)¹⁵⁴. Em suma, essa adaptação através da amizade tem “efeitos positivos” direta e indiretamente no desempenho escolar, indo desde a aceitação nos grupos e a adaptação à dinâmica escolar até a melhora no desempenho individual.

Esse processo amical de adaptação-melhora no desempenho pode ser cíclico: a amizade gera a adaptação (*i.e.*, essa inclusão na escola e nos grupos), a adaptação gera melhor desempenho escolar e essa melhora tende, por sua vez, a ampliar a rede amical... Esse ciclo é sustentado, mormente, pela assimilação que a amizade produz ou propicia: inculcação de regras escolares, de temporalidades, de comportamentos individuais e coletivos e de habilidades (*i.e.*, *soft e hard skills*). Esse aspecto de assimilação ou adaptação normativa e, sobretudo, cognitivo-comportamental infantil, no interior das relações amicais, é um elemento central no desenvolvimento socioemocional da criança. Em *Amizade e cultura entre pares nos primeiros anos* (*Friendship and peer culture in the early years*), de W. A. Corsaro (1985), esse papel de adaptação que a amizade executa, é chamado de “função integrativa”.

A amizade deriva de uma necessidade basal, posto que as crianças raramente brincam sozinhas, contudo isso não significa uma associação indiscriminada de indivíduos, há um processo de seleção, inclusão e exclusão de sujeitos da brincadeira. As crianças desenvolvem, para tanto, estratégias para entrada em grupos e para o estabelecimento de amizades. Essas estratégias têm por função evitar que se brinque e que se esteja sozinho. A amizade é um meio não apenas de evitar essa solidão, mas de produzir certa garantia de que a relação se estenderá

ao longo de toda a brincadeira e, mesmo, para além dela, afastando ou reduzindo os riscos da ausência do outro. Peça chave, então, para o estabelecimento de amizades infantis é a busca de padrões “comportamentais” (CORSARO, 1985). A amizade também pode ter um efeito protetivo-excludente, pois em muitos dos casos, quando uma criança diz não ser amiga de outra ou lhe recusa a entrada em uma brincadeira, ela não o faz a fim de simplesmente impedir a participação da outra na relação. Essa recusa funciona como estratégia de proteção do espaço de interação já estabelecido com as outras crianças naquele momento. Essa negação, malgrado gere exclusões e demande, pedagogicamente, a intervenção de adultos, tem um caráter verificador, no qual a negociação se sobrepõe ao rigor da exclusão (CORSARO, 1985; CORSARO, 2003; FIANS, 2015). A amizade infantil, quiçá por sua “efemeridade”, comporte um grau maior de negociação e de flexibilidade, ampliando-se assim sua função integrativa, se comparada com as relações de sujeitos em faixas etárias maiores. De todo modo, embora essa integração infantil não seja diretamente ligada à instituição escolar, ela constitui um contexto pedagógico para o desenvolvimento infantil, além de ser basal para que, ulteriormente, os sujeitos adaptem-se ao meio e à dinâmica escolar através da relação amical.

Gênero – binaridade, assexualidade e heteronormatividade

A adaptação e o desempenho escolar estão ligados fortemente às relações amicais, contudo não só o fator socioeconômico e etário implica em variações do aspecto e da força pedagógica da amizade; a influência do “gênero” também é notada nas pesquisas científicas. A homofilia amical leva não apenas à similaridade de desempenho escolar como é um fator de seleção e manutenção das amizades, bem como gera uma tendência a que essa similaridade se agudize ao longo do tempo. Entrementes, David Kretschmera, Lars Leszczensky e Sebastian Pink (2018) indicam que o gênero é um fator de variação de comportamento e de valorização no processo de constituição amical:

Descobrimos que a tendência a amigar pares que sejam similares em conquista acadêmica (*academic achievement*) foi mais forte entre garotas do que entre garotos. Na verdade, enquanto essa tendência foi acentuada nas garotas, não encontramos evidências de que os garotos selecionam seus amigos com base na similaridade de nível de conquista acadêmica. (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018, p. 258)¹⁵⁵

Segundo essa pesquisa, uma das características da amizade entre alunas é a formação de grupos menores, às vezes apenas díades, enquanto os grupos amicais de alunos é formado

por um número maior de indivíduos, o que indicaria uma maior criteriosidade feminina em escolheres suas amigas. Essa criteriosidade inclui uma evitação de relações desarmônicas desde o começo da formação das amigas, reduzindo-se, a médio-longo prazo, os riscos de conflitos e desacordos. Isso sugere que o laço das amigas escolares femininas seja mais forte e, portanto, mais influente sobre o comportamento dos indivíduos, em relação às amigas masculinas, além de proporcionar uma maior proximidade amical e uma assunção mais estrita das normas no que concerne ao desempenho escolar.

Outra característica encontrada pelos autores é a proeminência, entre as amigas, de comportamentos relacionados à cooperação em tarefas e atividades escolares. Entre os amigos, por sua vez, o comportamento competitivo é mais comum. Essa competitividade masculina tende nas duas direções do desempenho escolar: os indivíduos com alto desempenho escolar empenham-se em melhorá-lo individualmente, ao passo que aqueles com baixo desempenho, amiúde, tentam piorá-lo, em uma espécie de competição contra a total assimilação escolar e em direção a uma “individualização” por meio de más notas. Isso faz com que, por vezes, os grupos amicais masculinos tenham maior variação de desempenho e maior heterogeneidade de características (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018).

Os efeitos da amizade sobre o desempenho escolar e vice-versa são mais fortes em alunas, do que em alunos. Essa maior importância do desempenho escolar para as garotas do que para os garotos parece correlacionada às questões de gênero presentes na vida adulta: preferir amigas com melhor desempenho escolar propicia uma melhora no desempenho da garota que, na vida adulta, também precisará, *grosso modo*, de um melhor desempenho em relação aos homens, no mundo do trabalho. Na medida em que as alunas se mostram mais exigentes na seleção e manutenção de suas amigas por meio do desempenho escolar e das conquistas acadêmicas (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018), a escola converte-se em um espaço de ensaio às necessidades futuras, assim como também a amizade se torna meio de preparação para as disparidades de gênero.

A distinção entre homens e mulheres não é nova na história da amizade, porém seu crivo varia a partir do espaço-tempo em que se constitui sua verificação. O estatuto de “verdadeira amizade” foi, inclusive, negado, por muito tempo, à relação entre mulheres – fosse na antiguidade greco-latina (FRAISSE, 2016; KONSTAN, 1997), fosse na filosofia do século XIX (MARTON, 2022). Contudo, ao século XXI é tão impossível negar a amizade feminina, quanto é impossível negar a amizade infantil, ainda que se possa inscrevê-las em um sem-fim de tipos, figuras e particularidades. No caso da amizade no interior da pedagogia da aprendizagem, as pesquisas, de forma contumaz, utilizam-se da distinção masculino/feminino para pensar os

efeitos amicais no desempenho escolar e na correlação com especificidades cognitivo-comportamentais, a fim de tornar previsíveis a caracterização e o comportamento amicais.

A partir dessa distinção de gênero, as possibilidades de pesquisa sobre amizade e educação se multiplicam – *e.g.*, Jan Kornelis Dijkstra e Christian Berger (2018) comparam as relações amicais de estudantes em turmas de mesmo gênero com as relações amicais de estudantes em turmas de gênero misto, correlacionando amizade, comportamento e desempenho escolar. Essas dessemelhanças, todavia, não se sobrepõem ao fato de que ambos, alunos e alunas, são afetados pelas relações de amizade no interior do contexto escolar (*viz.* adaptação, desempenho e desenvolvimento socioemocional). Não obstante as particularidades de gênero, a amizade pode ter papel pedagógico em nível praticamente equitativo tanto sobre garotas quanto sobre garotos (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018).

Contudo, a presença do gênero em pesquisas sobre amizade no âmbito da educação, hegemonicamente, dá-se de forma binária e biológica, reproduzindo um binarismo computacional e uma biologia inserida na base da psicologia cognitivo-comportamental. É verdade que esse modo de proceder permite a sistematização e a sintetização de dados de uma pesquisa de forma esquemática e eficiente (Tabela 5.1). Bem como, ele permite a leitura e a comparação com dados de outras pesquisas, ademais da composição de perfis amicais, de padrões cognitivo-comportamentais etc. Isso, porém, produz um corte bastante fundo na realidade.

Tabela 5.1 – Matriz de mistura de gênero/turma

		10A		10B		10C		10D		10E		10F	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
10A	M	38	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	F	8	39	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
10B	M	0	0	46	5	0	0	0	0	0	0	0	0
	F	0	0	8	43	0	0	0	0	3	0	0	0
10C	M	0	0	8	0	43	4	1	1	0	0	0	0
	F	0	0	1	2	3	42	0	0	0	0	0	0
10D	M	0	0	1	2	0	0	48	2	0	0	0	1
	F	0	0	2	0	0	0	12	37	0	0	0	0
10E	M	0	0	0	0	0	0	0	0	49	5	0	0
	F	0	0	0	3	0	0	0	2	10	35	0	1
10F	M	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	47	4
	F	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	15	34

Fonte: AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 166.

Esse corte faz reverberar a pergunta de Paul Preciado (2013): “quem defende a criança *queer*?”¹⁵⁶ Isso não se restringe à questão da exclusão de uma parcela do real e do possível, do

ser humano e de sua relação com a sexualidade, afinal as outras dimensões da sexualidade (*viz.* a orientação sexual, a identidade gênero, a expressão de gênero e o sexo biológico) também poderiam ser incorporadas a esse aparelho de captura – como o mercado já o vem fazendo. A questão ecoa, porque nesse processo as infâncias são sulcadas com uma questão biopolítica: deslocar do binarismo heteronormativa à diversidade identitária não resolve *per se* a veridicção da infância, da amizade e da educação desde as linhas de força da psychologização, da computabilização e da capitalização do ser humano. O governo da vida prolonga-se através dessas linhas; o modo de praticar verdadeiramente as relações amicais e de agir sobre elas segue marcado por uma política da vida em que certas existências não são apenas excluídas, mas se tornam outrossim impensáveis, perdem qualquer possibilidade de valor de verdade se não adentrarem o jogo veridiccional psicologizado, computabilizado e/ou capitalizado.

Há outra exclusão da sexualidade nesse uso recorrente de um gênero binário pelas pesquisas em educação ali onde a infância e amizade se entrecruzam. Trata-se de uma exclusão dupla: exclusão da sexualidade da infância e exclusão da sexualidade da amizade. Por um lado, há um trabalho bastante minucioso para reduzir o lugar da sexualidade na infância, sobretudo anulando-o moralmente ou reduzindo-o cientificamente a uma questão biológica (SCHÉRER, 2006). Por outro, nos estudos amicais, a sexualidade é, *grosso modo*, apartada por meio de um corte bastante marcado, no qual o amor amical e o amor erótico ou romântico não se tocam, a zona acinzentada das fronteiras entre “*éros*” (ἔρως) e “*philia*” (φιλία), sua área de propinquidade, fica sistematicamente invisibilizada. A amizade e o amor, *stricto sensu*, são sistematicamente separados, constituindo, muito amiúde, um elemento fundamental de identificação da amizade.^a Essa separação no âmbito científico é, contudo, relativizada em pesquisas sobre amizade entre sujeitos que escapam, em maior ou menor grau, à heteronormatividade (BRIGNOL *et al.*, 2015; GENTRY, 1987; MOORE, 1992; ROCHA; RASEIRA, 2015; SOLIVA, 2016).^b Porém, essas exclusões se cruzam na amizade infanto-juvenil, especialmente dentro do território da educação, praticamente inexistindo pesquisas sobre os aspectos pedagógicos da amizade desde uma perspectiva não-heteronormativa na infância ou na adolescência.

^a Expressões como “amizade colorida” – *i.e.*, “pessoa que mantém com outra relações amorosas e sexuais, geralmente passageiras, sem compromisso de estabilidade ou fidelidade” (HOUAISS; VILLAR, 2009) – não fazem senão enfatizar essa separação, predominantemente heterossexual, entre amizade e atração/relação sexual. Conquanto a labilidade das relações atuais propicie que essa fronteira se esfumace, vê-se a invenção e a utilização de termos que a reiterem – *e.g.*, o termo “zona de amizade” (*friend zone*), a qual possui maior incidência no mundo anglófono, mas cujo sentido parece efetivo globalmente.

^b M. Foucault (2001a; 2001d) já sublinhava, na década 1980, tanto a separação entre *éros* e *philia*, predominante nas relações heterossexuais, quanto uma área de sobreposição entre amizade e amor erótico nas relações homossexuais.

Computabilização e amizade pedagogizada

A amizade como relação entre pares e componente pedagógico, ao mesmo tempo pedagogizado e pedagogizante, tem sua veridicção permeada por um vocabulário psicologizado, contudo a psicologização é muito mais a substância dessa amizade do que sua forma ou seu modo de expressão. A fim de garantir sua cientificidade, a veridicção pedagógica da amizade deslocou, e segue deslocando, sua centralidade do território histórico-filosófico para aquele das ciências humanas. Dessarte, as ciências da educação, a pedagogia contemporânea e as tecnologias escolares estreitaram seus laços com o Homem, não apenas aceitando sua duplicidade empírico-transcendental, mas arrastando-a para o cerne de sua cientificidade. À veridicção da amizade cada vez menos pode existir à parte de uma “empiricidade” da qual os dados emergem e de uma transcendentalidade (ou universalidade) em direção à qual os dados são lançados. O próprio *locus* centralizado dos dados nessa veridicção liga a pedagogização da amizade intimamente à “*data science*”.

Quando M. N. Aydin e Z. N. Perdahci (2019b, p. 160) apontam as contribuições teóricas de seu trabalho é desde uma linguagem da *data science* que a pedagogização da amizade ganha consistência: “Em relação às contribuições teóricas, lidando com o problema centenário da amizade a partir de uma nova perspectiva focada em dados e metadados juntos, em meso e macroescala, trazemos novas questões de pesquisa à atenção da comunidade da ciência da educação.”¹⁵⁷ A verdade que vai dar subsídios às práticas escolares adquire consistência a partir de uma linguagem bastante específica, a qual chamamos aqui de “simbólico-matemática”, a partir da qual é possível uma computabilização do real. Os dados são capazes tanto de descrever os sujeitos (*i.e.*, os metadados), quanto descrever como interagem (*i.e.*, dados observados), permitindo estabelecer as propriedades pedagógicas e as características psicossociais das relações amicais (PEEL; LARREMORE; CLAUSER, 2017). A veridicção da amizade está, doravante, atrelada à observação da criança, à aplicação de questionários ao aluno, às atividades em redes sociais virtuais de um usuário. Ela assenta-se, portanto, em uma empiricidade *a priori* e em uma conceitualização *a posteriori*. Obviamente, essa dinâmica empírico-transcendental da computabilização não segue apenas no sentido do empírico ao transcendental, ela é circular, uma vez que o transcendental subsidiará novas pesquisas e a compreensão ou a interpretação dos dados empíricos utilizados futuramente.

Há nas pesquisas, amiúde, uma separação entre o “empírico” e o “teórico”, ao qual a denominação mais adequada talvez seja “hipotético”. Nessa separação, a elaboração “teórica” tem

uma relação direta com o empírico tênue, porém bastante forte indiretamente. Por exemplo, em um texto de fins da década de 1980, Hartup (1989) “teoriza” que as pesquisas sobre a amizade infantil devem abarcar as situações de conflito. Em outro artigo (HARTUP, 1992b), ele vai mais adiante e “teoriza” sobre a existência, nessas situações conflituosas, de contribuições positivas e negativas para a amizade, posto que a relação tende a minimizar os efeitos dos conflitos. Alguns anos depois, em uma meta-análise feita por Andrew F. Newcomb e Catherine L. Bagwell (1995), tomando 82 pesquisas empíricas comparativas, a “teorização” de W. W. Hartup é validada. Nesse sentido, o aspecto “teórico”, ou melhor “hipotético”, do saber precisa, para ter o valor transcendental da verdade científica, passar pela peneira da empiricidade dos dados.

Não raro, há nas publicações um espaço de variado tamanho para discussões sobre a metodologia de produção de dados; alguns artigos dedicam-se exclusivamente à comparação de métodos (WEBSTER, 1994) ou o escrutínio de ferramentas específicas (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009). Dados nominais, dados observados, autorrelato, relato de terceiros, dados através de *smartphones*... Aqui a natureza de um tipo de dado é problematizada, ali a validade de um método é posta em questão, entretanto, as discussões não põem em questão a natureza mesma do dado, não problematizam a validade de um saber baseado em dados – a “dadidade” da veridicção está sempre aquém das análises.^a Isso não se restringe às ARS ou às pesquisas mais “psi”. Em seu primeiro livro sobre a amizade entre crianças, W. Corsaro, embora evocando “o método etnográfico” para caracterizar seus procedimentos de pesquisa, o que poderia fazer crer em um afastamento da computabilização, vai em seguida escrever:

Minha pesquisa envolve dos tipos de procedimentos de coleta de dados. Um método é a observação participante da criança no ambiente (*settings*), com os dados principais sendo as notas de campo. Segundamente, quero coletar dados de fitas de vídeo do comportamento interativo das crianças ocorrendo naturalmente. (CORSARO, 1985, p. 10)¹⁵⁸

Tanto a sociologia quanto a etnografia também são perpassadas por “coleta de dados”, “métodos observacionais”, enfim veridizando os aspectos pedagógicos da amizade a partir de dados cognitivos das habilidades dos sujeitos em suas relações amicais. Por certo, não interessa aqui nem pôr em questão a cientificidade do método, nem questionar a sanha e o afã de

^a O neologismo “dadidade” (ou dadidão) refere-se às qualidades próprias ao dado, aquilo que constitui a natureza próprio do dado, enquanto “aquilo que se conhece e a partir do qual se inicia a solução de um problema, a formulação de um juízo, o desenvolvimento de um raciocínio” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 592) Para uma discussão sobre “dadidade” cf. FREITAG, 2017.

pesquisadores em garantir a cientificidade de seus trabalhos. Interessa-nos explicitar que a relação entre verdade e ciência, na veridicção da amizade pedagogizada, passa mais ou menos inevitavelmente por uma linguagem computabilizada. Essa computabilização nem sempre é expressa pela presença de números, de gráficos ou de representações imagéticas de redes amicais, ela é visível na lógica que perpassa a pesquisa: uma lógica fundada em dados empíricos tradutíveis em verdades universais. Isso não significa dizer que se trate de um pensamento calcado na materialidade ou historicidade do real, mas sim de uma veridicção à qual é imprescindível uma *empiricidade transcendentalizável*, centrada em dados.

De fato, houve uma semelhança “observável” no Renascimento, contudo, a semelhança era concebida e operada como um *a priori* transcendental que organizava o mundo e dava consistência veridiccional às variadas práticas de então. Nos séculos XVII e XVIII, estando ausente tal semelhança fundante, a moralidade era o que fazia a amizade “observável” e verificável. Após o Iluminismo, a amizade torna-se vulgarizada, como componente basal da natureza humana; é, pois, uma relação multifacetada, cuja consistência de verdade é extraída das práticas (discursivas e não-discursivas) observáveis no mundo, na empiricidade do Homem-objeto, pela transcendentalidade do Homem-sujeito. Dessa foram, independentemente da existência prévia de conceitos (*e.g.*, comportamento, faixa-etária, cultura infantil ou habilidades socioemocionais), é no jogo de um empírico (*a priori*) e de um transcendental (*a posteriori*) que a amizade é veridizível, bem como pedagogizável.

Dados amicais – totalidade e utilidade

Na pesquisa de D. Kretschmera, L. Leszczensky e S. Pink (2018), por exemplo, foram levantados dados de um total de 1668 alunos e alunas de 26 turmas, tendo entre 10 e 13 anos, de quinta a sétima série. Entre as informações estão as notas dessas crianças, as quais vão de 55% a 97% de aproveitamento, todavia, foram excluídas da composição das redes e da análise de dados aquelas crianças que tivessem menos de 75% de aproveitamento. Por quê? “Esse limiar”, respondem os autores da pesquisa, “foi empiricamente identificado como fornecendo a melhor contrapartida (*trade-off*) entre quotas de não-resposta por unidade convencionalmente aceitas em análise de redes sociais e a quantidade de informação disponível para conduzir uma análise estatística significativa.” (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018, p. 254)¹⁵⁹. Esse tipo de recorte dos dados não é raro, ao contrário é parte necessária do procedimento analítico (CILLESEN, 2009; HUISMAN; STEGLICH, 2008; KOSSINETS, 2006). Isso porque não é a totalidade da informação que interessa, mas a quantidade suficiente

e adequada para uma análise estatística significativa. Portanto, a totalidade do saber não é o objetivo desse tipo de ciência, mas sim o conhecimento relevante e válido dedutível, projetável e extrapolável de uma quantidade xis de informação. Tal veridicção computabilizada almeja menos a verdade absoluta (ou relativa) estática e mais o verossímil probabilístico, o qual permite a previsibilidade do comportamento humano dentro de uma margem de erro, de uma zona de flutuação (*e.g.*, prognósticos das relações amicais e do desempenho escolar para governo dos sujeitos, para elaboração de medidas pedagógicas locais ou de políticas públicas). Ademais, os dados permitem um conhecimento aberto à falseabilidade e à perfectibilidade. Não surpreende, portanto, que a partir dessa mesma veridicção surja algo como a “aprendizagem de máquina” (*machine learning*), nem mesmo que esse território compartilhado por engenharia e ciência da computação seja utilizado nas pesquisas sobre amizade (MILLER; GRIFFITHS; JORDAN, 2009; ZHANG; PANG, 2015) e mesmo sobre a amizade no interior da aprendizagem (GUO *et al.*, 2021).^a

O corte nessa massa de dados que tende a ampliar-se com o desenvolvimento de novas tecnologias não anula a veracidade da natureza empírica dos dados, ao contrário, ele a depura. Assim, o real não só é passado na peneira dos dados, eliminando-se aquilo que não é observável e que não é computável, mas também é filtrado no sentido de se alunar ou reduzir os “ruídos” (*i.e.*, aquelas informações que prejudicam a potencialidade de comunicação e predição que há na análise de dados). Apesar das mudanças metodológicas oriundas do desenvolvimento tecnológico, há um critério de utilidade que perpassa a computabilização, posto que ela não é a mera matematização da amizade ou sua conversão em informação. Tanto os dados quanto a computação têm em vista a execução de tarefas e a resolução de problemas, de modo que a utilidade, contrapondo-se a uma totalidade, está associada a um critério de eficiência. Da problematização de método à essência da aprendizagem (de máquina), a busca pela eficiência atravessa a amizade pedagogizada, seja no processo de pesquisa, seja nos resultados ou na utilização desses em práticas escolares.

Desmaterialização da amizade – dados, eficiência e comportamento

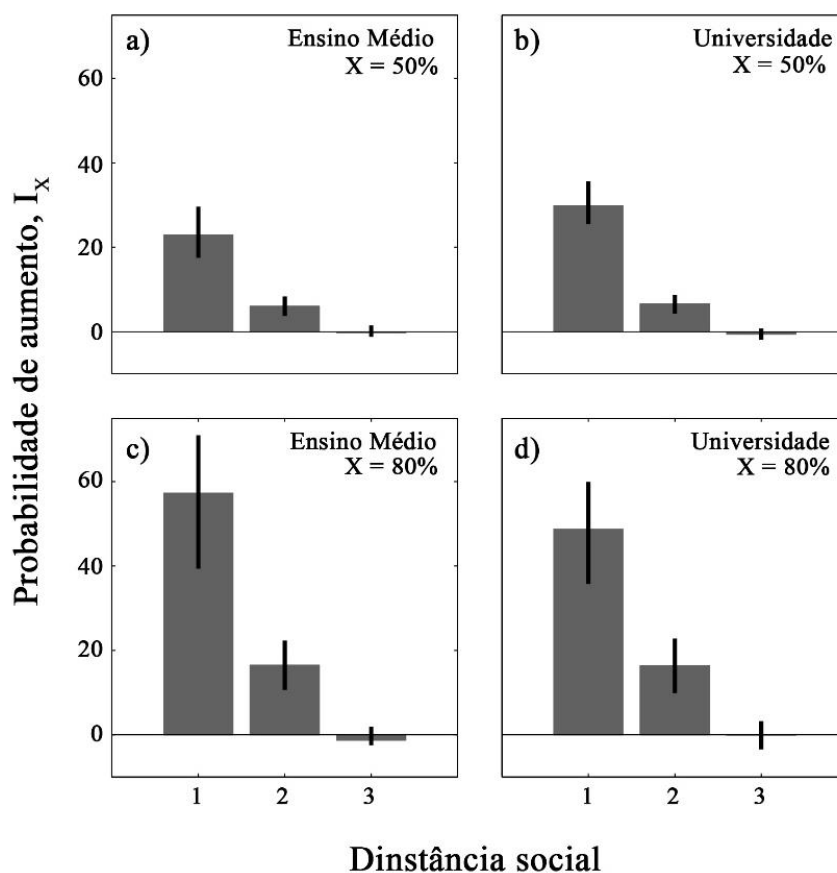
^a “*Machine learning*”, chamado em português de “aprendizado/aprendizagem automático” ou ainda de “aprendizado/aprendizagem de máquina”, é uma subárea da ciência da computação e das engenharias, advinda das pesquisas sobre reconhecimento de padrões e inteligência artificial (IA), a fim de produzir-se uma “aprendizagem automática” de máquinas, a partir de uma retroalimentação de dados e algoritmos flexíveis que permitam uma reorientação maquinal a partir de erros e previsões.

Essa busca por eficiência está associada a transformações significativas na amizade pedagogizada, não só em termos de metodologia de pesquisa, mas em sua veridicção contemporânea. Como abordamos em capítulo anterior, há na linha de força da computabilização um movimento, em torno da acuraria e fiabilidade dos dados, em direção à redução da agência humana. A linguagem simbólico-matemática da computabilização é *per se* uma tentativa de escapar aos problemas mais ou menos inerentes à linguagem “natural”. Através dessa linguagem seria possível produzir análises mais precisas, menos ambíguas e mais eficientes da amizade.

Como exemplo, tome-se a pesquisa de I. Smirnov e S. Thunder (2017, p. 1), cujo objetivo é uma análise da “detalhada formação temporal de forte homofilia em conquistas acadêmicas de estudantes de ensino médio e universitários.” Nele analisa-se “um conjunto de dados único, contendo informação sobre a evolução temporal detalhada de rede amical de 6 mil estudantes ao longo de 42 meses”¹⁶⁰. Encontra-se aí os resultados do nível de homofilia computabilizada de pelo menos dois modos, como texto e como imagem (Gráfico 5.1). A forma textual possui uma gramática própria no uso de símbolos:

Para distâncias sociais até 2, observamos uma homofilia significativa para todos os grupos de estudantes até o último ponto temporal $T = 6$ para ensino médio e $T = 14$ para universidade. Encontramos $I_{50\%}^{EM}(6) = 23\%$, $I_{80\%}^{EM}(6) = 57\%$, $I_{50\%}^{U,4}(14) = 30\%$, $I_{80\%}^{U,4}(14) = 49\%$, $p\text{-valor} < 10^{-4}$. (SMIRNOV; THUNDER, 2017, p. 6)¹⁶¹

Gráfico 5.1 – Homofilia de estudantes com notas boas e excelentes



Fonte: SMIRNOV; THUNDER, 2017, p. 7.

A computabilização em imagem, especialmente explorada e aprofunda pela ARS, busca tornar a informação codificada na linguagem simbólico-matemática mais “acessível”, embora, para manter seu rigor e valor científico, exija-se sempre a justaposição de texto e imagem. A tradução dos dados em imagem não se afasta da busca de objetividade, precisão e eficiência. Contudo, enquanto a linguagem simbólico-matemática é a expressão “científica” dessa tríade, a representação imagética é sua expressão “comunicacional” (*i.e.*, ela garante objetividade, precisão e eficiência na comunicação e visualização da informação).^a

É preciso notar que essa não é a única alteração na consistência veridiccional da amizade que a computabilização introduz. Ela, outrossim, permite traduzir o real na forma de dados e ajuda a tornar o comportamento amical previsível. Com o desenvolvimento de *softwares* de modelagem, tornaram-se possíveis experimentos combinatórios digitais de dados empíricos, sem a necessidade da materialidade da amizade *in loco* e do ser humano, presente a cada novo

^a Talvez também se possa ver nessas duas faces da computabilização um modo de articular a legibilidade maquinal e humana implicada nessa veridicção, haja vista que para o processamento dos dados por máquinas computacionais e *softwares* é imprescindível essa gramática computacional, enquanto, para a comunicação humana, é a imagem que permite sua leitura mais eficiente.

experimento, bastando a virtualidade dos dados adequados e suficientes para a criação de cenários, previsões de perfis amicais e funções pedagógicas. Essa realidade desmaterializada, conquanto ainda tenha uma base empírica, passa a dizer verdadeiramente o que são e o que podem ser as amizades, quais seus efeitos pedagógicos e quais suas probabilidades. Retomando o exemplo anterior, isso permite a I. Smirnov e S. Thunder (2017, p. 9) dizerem “que os estudantes escolhem novos amigos entre aqueles que são similar entre 64% e 81% mais frequentemente do que entre aquele que não são similares”¹⁶², sem a necessidade de novas coletas de dados e novas pesquisas de campo, em realidades (homófilas ou extrapoláveis). Sendo necessário, apenas, os dados e as ferramentas adequadas para que essa modelagem digital seja feita.

Como efeito disso, há certa desmaterialização dos sujeitos e de suas relações. A própria dimensão simbólica de troca da amizade, por exemplo, perde seu suporte material (*i.e.*, torna-se “*off-line*”) e desloca-se para uma empiricidade “imaterial”, uma vez que os comportamentos, fonte dos dados, já não estão mais incorporados a nada. As pesquisas podem deduzir amizades, prever comportamentos e determinas perfis amicais a partir da interação em redes sociais virtuais (*e.g.*, as “curtidas”, as marcações em postagens, em fotos ou em comentários, os próprios comentários em postagens convertem-se em parte do ritual amical e marcas de amizade). Essa desmaterialização promovida pela computabilização associa-se a um esvaziamento da ação humana. O valor de um comportamento está no significado que o próprio *gesto* passa a ter. Desse modo, enquanto gesto, a ação humana é alienada de seu conteúdo – ou, como muito, esse é relegado a um lugar auxiliar. Na análise das interações digitais entre amigos, por exemplo, não importa o que há na foto, pois o que tem valor é o gesto de marcar alguém nessa foto; já não importa o conteúdo de uma postagem, *per se*, mas quem está marcado, nela, quem a comenta e quem a curte. Trata-se de analisar quem interage com a postagem de quem e como o faz, mas não o que há no “conteúdo” da interação. Em uma palavra, o dado relevante está na interação *per se*.

Sabidamente a escola tem sido o espaço-tempo privilegiado das pesquisas sobre amizade, na infância e na adolescência, e sobre educação, consequentemente é onde miram as pesquisas sobre as funções e efeitos pedagógicos da amizade. Contudo, ainda que a instituição escolar forneça condições quase laboratoriais para as pesquisas, há uma dificuldade de apreensão da amizade em suas nuances, em sua força pedagógica mais sutil e mais cotidiana. A fim de ampliar o banco de dados amicais, incluindo a pedagogização da amizade na área dos macrodados (*big data*), e de incorporar elementos mais cotidianos, ínfimos e detalhados das

relações amicais, há um desdobramento da veridicção amical que leva essa desmaterialização amical no sentido de uma redução da agência ou intencionalidade humana.

Enquanto por longo tempo a observação era a estratégia de produção de dados comportamentais por excelência, nos últimos anos, formas mais eficientes – e, portanto, mais computabilizadas – de produção de dados comportamentais vêm sendo experimentadas. Nathan Eagle, Alex S. Pentland e David Lazer (2009) propõem, ainda na primeira década do século XXI, a inferência de redes amicais a partir de dados oriundos de aparelhos celulares. Seu argumento é de que “dados diretamente observáveis”¹⁶³ permitem “predizer com acurácia 96% dos relatos de não-amizade simétrica e 95% relatos de amizade simétrica” (EAGLE; PENTLAND; LAZER, 2009, p. 1-2)¹⁶⁴. Esses dados diretamente observáveis podem incluir *e-mails*, registro de chamadas, bem como registros não comunicacionais (*e.g.*, a localização do indivíduo), podendo ser deduzido disso elementos espaciais (*i.e.*, o local e grau de proximidade) e categoria temporais (*i.e.*, o horário, a frequência, e duração da proximidade). Produzidos a partir de *smarphones*, esses dados permitem evitar ou reduzir o efeito de vieses associados ao fator humano: (1) a intencionalidade (*i.e.*, os dados estão mais dissociados da intencionalidade do sujeito no “fornecimento” dos dados); (2) a falibilidade cognitiva (*e.g.*, os vieses mnemônicos de recentidade e de saliência); (3) o subjetivismo (*e.g.*, a centralidade do eu nos relatos, a parcialidade de percepção devido à posição relacional ou sua variabilidade ligada a fatores emocionais).

Jason J. Jones *et al.* (2013), alguns anos depois, publicam um artigo sobre a inferência da força de laços amicais a partir de comportamentos *on-line*, também usando dados “diretos”. Ainda mais recente, o trabalho de I. Smirnov e S. Thunder (2017, p. 4) deduz “as ligações amicais entre estudantes a partir de suas atividades no site de rede social, em particular a partir da colocação de ‘curtidas’ nas páginas de outros estudantes.”¹⁶⁵ No final de 2020, Zongkai Yang *et al.* (2020) publicam um artigo sobre as características de redes amicais universitárias, analisando dados comportamentais de mais de 30 mil estudantes, extraídos de seus “cartões inteligentes do campus” (*campus smart cards*). Entre as novas tecnologias e as novas possibilidades de produção de dados há uma correlação bastante óbvia, porém, até certo ponto, não parece haver uma ruptura veridiccional, senão, ao contrário, uma intensificação da própria dimensão computabilizada da veridicção amical.^a Todo esse complexo de desmaterializações

^a Há várias tecnologias utilizadas nesse sentido; em alguns casos são objetos com funcionalidade prévia e que geram dados utilizáveis, como os exemplos citados, em outros casos, são aparelhos desenvolvidos especificamente para a pesquisa – *e.g.*, sensores portáteis incorporados à vestimenta do sujeito (MASTRANDREA; FOURNET; BARRAT, 2015).

da amizade intensifica sua pedagogização: novas facetas, minúcias até então insondadas ou análise de volumes surpreendentes de dados vão tornando a amizade apenas mais pedagogizável – mais intensa e extensivamente –, o que permite pensar a relação aluno-aluno, mas também a gestão escolar. O volume de dados e sua natureza permitem que o resultado dessas pesquisas seja utilizado por gestores, por professores e outrossim pelo Estado, para fundamentar as estratégias de governo e as políticas públicas em educação, e por entidades particulares, a fim de orientar seus investimentos.

Previsibilidade e desempenho escolar – computabilização de si e dos outros

Quando os físicos Brian Ball e Mark E. J. Newman (2013, p. 23-4), em sua pesquisa sobre redes de amizade, concluem que “há uma boa chance de que duas pessoas com classificações aproximadamente iguais afirmarão uma à outra como amiga, mas uma chance bem pequena de que duas pessoas com classificações bem diferentes farão o mesmo”¹⁶⁶, o que está em questão não é apenas que a similaridade desempenha um papel na formação das amizades (*i.e.*, homofilia), posto que esse aspecto não é algo historicamente novo, apenas estaria sendo, até certo ponto, ratificado pelos dados empíricos. O que, com efeito, marca a singularidade contemporânea é a possibilidade de se computar as amizades, enquanto série de relações ou enquanto rede amical, e suas similaridades e, com isso, prever a probabilidade de sujeitos similares ou dissimilares tornarem-se amigos, prever como, provavelmente, seria qualificada essa amizade (*e.g.*, recíproca ou não-recíproca, estável ou lábil). Ademais, o que a computabilização permite é agir efetivamente sobre a realidade amical.

Tais quantificações, pois, permitem, por exemplo, a elaboração e execução de estratégias que ajam direta ou indiretamente sobre as relações amicais e os amigos, formados a partir da homofilia de desempenho escolar, para evitar-se o reforço das discrepâncias que a amizade em pequenos aglomerados de símiles pode ter (*i.e.*, os com melhores desempenho, juntos, vão melhorando seu desempenho, enquanto aqueles com pior desempenho, amigados, intensificam seu lugar de mau desempenho escolar). Essa ação sobre os sujeitos amicais ou sobre o ambiente de aprendizagem poder reduzir os efeitos de segregações socioeconômicas entre os indivíduos, fazendo-se, então, com que a rede de amizades seja mais ampla e menos excludente e, assim, ampliando a melhora no desempenho escolar geral dos alunos e alunas. A computação do desempenho escolar e da amizade podem ser articulados em prol de uma maior eficiência dos aparatos de aprendizagem.

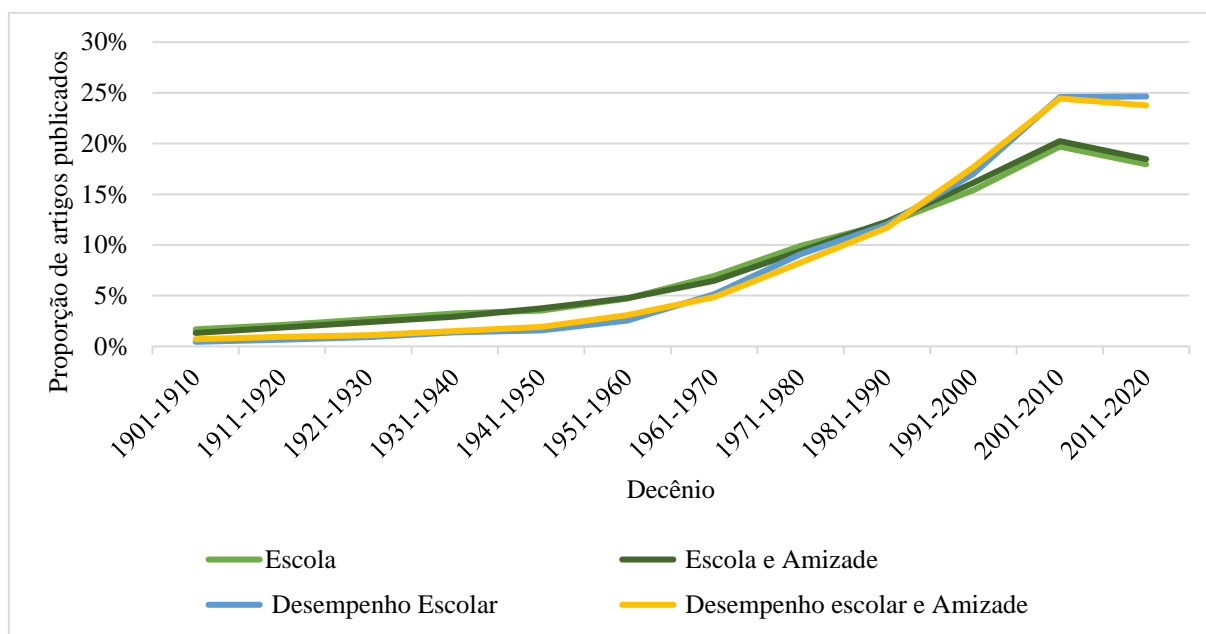
Dentro desse escopo do desempenho escolar, a computabilização pode ter efeito direto na relação do indivíduo consigo e com os amigos. A previsibilidade da computabilização permite determinar quais os comportamentos mais prováveis ou mais recorrentes dos sujeitos com esse ou aquele ranque, com esse ou aquele desempenho acadêmico etc., bem como quais comportamentos são majoritários no interior desse ou daquele tipo de amizade. Isso não significa apenas uma constatação do real, pois essas estruturas amicais, emergidas do território empírico, traduzidas para uma transcendentalidade, podem voltar-se sobre a empiricidade dos sujeitos, retificando-a ou a ratificando. W. W. Hartup e Brett Laursen (1989, p. 2), por exemplo, alegam que “as amizades requerem que as crianças saibam claramente suas próprias necessidades e metas, saibam as necessidades e metas de seus companheiros, e tenham a habilidade de interpretar as pistas e o retorno (*feedback*) que seus amigos dão.”¹⁶⁷ Essa desenvoltura de comportamento e de habilidade socioemocional, essa organização da educação e da amizade em termos de “metas”, “necessidades e “retorno”, esse modo de veridizer a amizade não apenas computabiliza o conhecimento sobre a relação, mas coloca a própria prática da amizade em termos de boa comunicação (*i.e.*, sem ruídos), como se a relação amical fosse ela mesma uma linguagem computacional, fazendo da própria amizade uma relação de “computabilização”. Isso acentua-se no ambiente escolar, onde a pedagogia da aprendizagem, ligada à capitalização neoliberal, atravessa o ambiente em que a relação amical se dá pela competição, pelo afã performático, pelo etos empresarial. Dessarte, quando o desempenho escolar se torna importante para tornar e ser tornado amigo, o que pode se engendrar por meio da amizade é uma *computabilização de si e dos outros*.

Capitalização e amizade pedagogizada

Por certo não é a pedagogia da aprendizagem quem estabelece por primeira vez uma relação entre a amizade e o desempenho escolar, todavia, entre o começo do século XX e a década 1960, essa presença é quase insignificante, tendo o desempenho escolar um lugar muito brando e pouco relacionado diretamente à amizade. Quando se olha a progressão do tema dentro da produção acadêmica, esse cenário modifica-se no final do século XX, especialmente comparando-se a evolução da produção de artigos sobre “escola” e sobre “escola” e “amizade” com a evolução da produção sobre “desempenho escolar” e esse associado a “amizade” (Gráfico 5.2). A produção das duas primeiras séries (*i.e.*, a produção sobre “escola” e sobre “escola” e “amizade”) seguem o mesmo movimento de crescimento em sua produção absoluta, enquanto as outras duas séries (*i.e.*, a produção sobre “desempenho escolar” e “desempenho

escolar” e “amizade”) fazem um movimento equivalente entre si, mas distinto das duas primeiras.

Gráfico 5.2 – Produção acadêmica decenal proporcional (1901-2020)



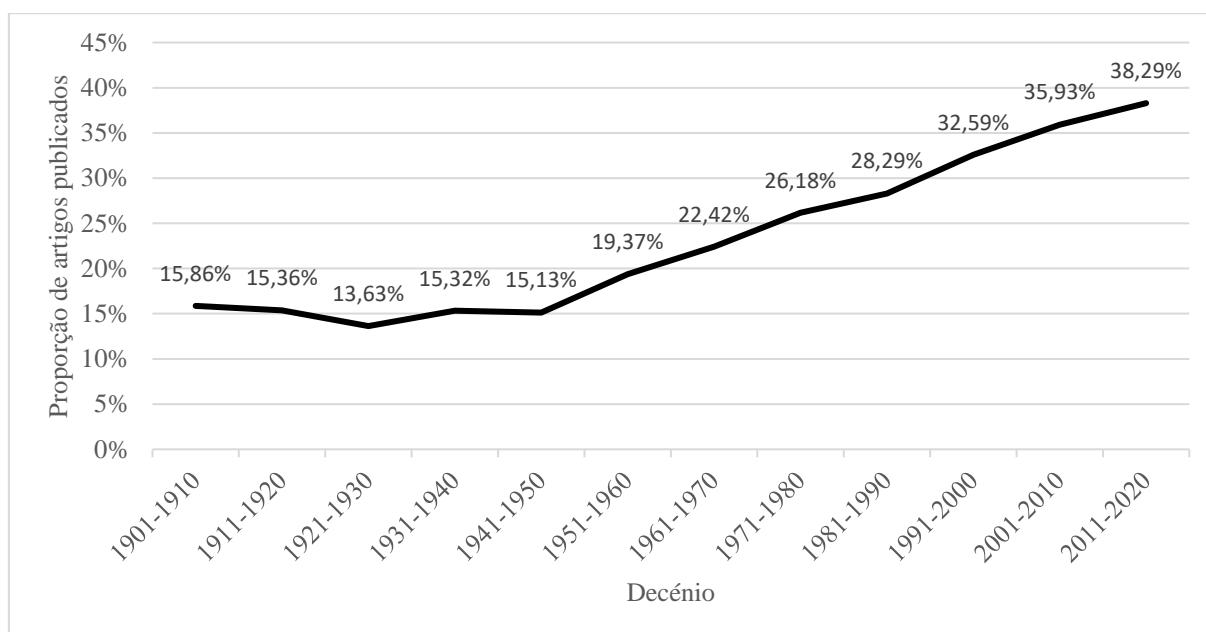
Fonte: Journal Storage (JSTOR)^a

Essa discrepância no movimento visível no gráfico acima tem dois pontos principais. O primeiro momento dá-se a partir da década de 1970, quando há um auge na produção acerca da amizade e do desempenho escolar, não apenas em números absolutos, mas também em relação à produção “geral” sobre escola (e sobre escola e amizade); a produção sobre a temática do desempenho escolar, que era proporcionalmente menor até então – cerca de metade em relação à quantidade geral decenal –, passa a igualar-se. O segundo momento, mais significativo, acontece em fins da década de 1990, quando a produção de artigos sobre “desempenho escolar” ganha outra vez, agora tornando-se proporcionalmente maior do que a produção “geral”. Essa mudança fica ainda mais evidente se comparada a proporção de artigos sobre “amizade” e “desempenho escolar” em relação a produção sobre “amizade” e “escola” (Gráfico 5.3). Até os anos de 1970, essa produção ligando amizade ao desempenho escolar representava apenas 15% da produção total de artigos que ligavam a amizade à escola; a partir

^a Para a composição do gráfico foram buscados na base de dados artigos a partir de quatro séries de palavras-chave: (1) apenas o termo “escola” (*school*); (2) os termos “escola” e “amizade” (*friendship*); (3) apenas o termo “desempenho escolar” (*school performance*); (4) os termos “desempenho escolar” e “amizade”. Para comparação, a produção decenal de cada série está representada proporcionalmente a sua produção total.

desse decênio, ela sobe para aproximadamente 20% e continua crescendo até representar quase 40%, entre 2011 e 2020, tendo, assim, seu valor quase triplicado – o último decênio tem uma produção proporcional 2,8 vezes maior do que o valor mais baixo registrado (*i.e.*, 13,63% entre 1920 e 1930).

Gráfico 5.3 – Proporção da produção acadêmica decenal (1901-2020)



Fonte: Journal Storage (JSTOR)^a

Por certo, o que esses gráficos representam um panorama muito geral e ainda vago da produção bibliográfica, mas, ainda assim, ilustrativo da transformação em andamento a partir da segunda metade do século XX e, mormente, na passagem para o século XXI. Não surpreende que o crescimento da presença do desempenho escolar como temática das pesquisas se dê juntamente com o avanço do modelo governamental neoliberal e da pedagogia da aprendizagem. É nesse cenário que a capitalização da amizade adentra a pedagogia e torna a relação entre desempenho escolar e amizade realmente um tema de interesse científico. Vale apontarmos que essa mudança não é apenas quantitativa, a aproximação da amizade ao desempenho escolar torna-se qualitativa e mesmo *intensiva*.

A amizade é recorrentemente associada ao engajamento da criança ao espaço e à dinâmica escolar (HAMM; FAIRCLOTH, 2005), sendo a amizade amiúde, como já mostramos

^a Para a composição do gráfico foram utilizados os dados do gráfico 5.2, fazendo-se, então, a proporção da produção decenal de artigos da série 4 (*i.e.*, “desempenho escolar” e “amizade”) em relação a produção decenal de artigos da série 2 (*i.e.*, “escola” e “amizade”).

anteriormente, a relação majoritariamente responsável pela adaptação do indivíduo à instituição escolar (SIMONS-MORTON; CHEN, 2009), o que, logicamente, produz um maior rendimento escolar. No começo da década de 1980, James B. Victor e Charles F. Halverson Jr (1980), publicam o artigo *Escolhas amicais de crianças* (*Children's friendship choices*). Nele, os autores utilizam o termo “desempenho” (*performance*) apenas para designar “o desempenho [dos alunos] em atividades atléticas fora da sala de aula” (VICTOR; HALVERSON JR., 1980, p. 412)¹⁶⁸, não remetendo ao comportamento em sala de aula ou às notas dos alunos. Somado a isso está o fato de que a preocupação maior do artigo é “como a percepção e o comportamento dos professores pode influenciar na formação de grupelhos sociais em crianças pequenas” (VICTOR; HALVERSON JR., 1980, p. 409)¹⁶⁹, ou seja, o escopo da pesquisa ainda não se volta ao protagonismo e à agência infantis, dando à figura professoral bastante destaque e importância no processo educacional e de formação de relações “amicais” (*i.e.*, os “grupelhos sociais”). Vale notar também que os comportamentos que são categorizados e classificados pelos pesquisadores são: “bondoso” (*nice*), “maldoso” (*mean*), “silencioso” (*quiet*), “barulhento” (*noisy*), “bom em jogos” (*good at games*), “mau em jogos” (*bad at games*), “gosta de sentar perto” (*like to sit by*), “não senta perto”, (*not sit by*). Essas características, conquanto sejam observáveis, são patentemente atreladas a uma moralidade ou a uma pedagogia bastante disciplinar.

Ao mesmo tempo, em outro artigo publicado no mesmo ano, por Kenneth D. Green *et al.* (1980b, p. 397), também é posta em questão “a validade da percepção que os professores têm do comportamento das crianças”, a qual tem uma “importância crítica”¹⁷⁰ e observa-se na criança questões relacionadas a problemas comportamentais em sala de aula. Embora ainda consideravelmente centrada no professor, a pesquisa coloca como aspectos observados estas categorias: (1) “sozinho na tarefa” (*On Task Alone*); (2) “interação com o professor” (*Teacher Interaction*), subdivida entre “não-adversativa” (*Nonaversive*) e “adversativa” (*Aversive*); e (3) “interação entre pares” (*Peer Interaction*), subdivida entre “positiva” e “negativa” (GREEN *et al.*, 1980b). Diferente da pesquisa de J. B. Victor e C. F. Halverson Jr (1980), nesse artigo as categorias de análise, malgrado também tratem de aspectos comportamentais, têm sua observação mais desvinculada do âmbito moral.

Se K. D. Green *et al.* (1980b) não exploram, nessa pesquisa, a noção de “desempenho” senão uma única vez, ligando-a ao resultado das crianças nas categorias analisadas; em outro artigo do mesmo ano, os autores fazem uso do termo no sentido de desempenho escolar: “As crianças que desempenham bem academicamente provavelmente serão populares e sociáveis”

(GREEN *et al.*, 1980a, p. 1150)¹⁷¹ Nessa pesquisa, o foco, ainda incluindo o professor, passa recair mais sobre a criança e a relação entre pares:

O propósito dessa investigação foi examinar a relação entre quatro medidas de competências sociais da criança – medidas do comportamento social da criança completadas pelo professor, medidas sociométricas, medidas de autorrelato da criança e medidas comportamentais – e examinar a relação delas com as medidas de conquistas acadêmicas. (GREEN *et al.*, 1980a, p. 1149)¹⁷²

Conquanto todas essas três pesquisas sejam do mesmo ano, as duas últimas mostram a passagem veridiccional que, até certa medida, aparece nos gráficos anteriores. A emergência do desempenho escolar ou das conquistas acadêmicas como fatores analíticos fica cada vez mais notável nas pesquisas que se articulam com a linha de força contemporânea de pedagogização da amizade. O próprio artigo de K. D. Green *et al.* (1980a) cita a amizade e o melhor amigo como critério correlato ao comportamento em sala de aula e ao desempenho, não mais vinculado às atividades físicas e jogos, mas às notas, às conquistas acadêmicas – aquilo que, a partir do século XXI, tornar-se um grande mote analítico e pedagógico. Associado ao império da aprendizagem, o desempenho vai perpassar a amizade a fim de capitalizá-la e, então, a escolha dos amigos, a formação e manutenção das amizades não só passa por uma computabilização de si e dos outros, mas por um cálculo de investimento e rentabilidade amical.

Desejo performático – responsabilização “kids”

O desempenho escolar é, com efeito, uma das homofilias amicais mais fortes (IDE *et al.*, 1981; KIURU *et al.*, 2008), majoritariamente apontada como efeito de um interesse direto: a partilha de orientação e de motivação acadêmicas aumenta o entendimento mútuo, facilitando a comunicação e a interação, devido à semelhança de valores e aos conhecimentos compartilhados (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018). Essa homofilia pode derivar tanto de um *efeito de seleção*, em que os estudantes escolhem tornar-se amigos de pares com conquistas acadêmicas similares (BERNDT; LAYCHAK; PARK, 1990; BRECHWALD; PRINSTEIN, 2011), quanto de um *efeito de influência*, em que os estudantes adaptam-se ao nível e ao tipo de conquista acadêmica de seus amigos com o tempo (FLASHMAN, 2012).

Por que um indivíduo se adapta ao desempenho de seus amigos? A literatura científica aponta três respostas principais. A primeira hipótese é de que essa adaptação deriva das normas internas dos grupos amicais em relação ao desempenho escolar: naqueles grupos em que prevalece o interesse ligado a um bom desempenho, haveria um encorajamento nos amigos de

comportamentos que corroborassem para tal “meta”, enquanto naqueles grupos em que a prioridade estaria em atividades desvinculadas dessa *performance*, o encorajamento seria, então, de comportamentos que auxiliem para as metas não-escolares (RYAN, 2000). Há uma espécie de normatização de comportamentos no interior das amizades que também gera um afastamento daqueles que destoam dessa normal, o que, por conseguinte, gera uma pressão entre pares para uma adaptação ao grupo. A segunda hipótese é de que essa adaptação performática emerge como efeito da convivência e da “troca de informações”, que aumentaria a similaridade dos alunos no desempenho escolar, na importância dada à educação e em outros elementos relacionados (BURKE; SASS, 2013). Por fim, a terceira hipótese encontrada nas pesquisas é de que a similaridade se forma, ao longo do tempo, devido ao apoio e aos recursos relacionados à educação que amigos proporcionam – *e.g.*, material de estudo e ajuda no estudo para os exames ou materiais relativos ao lazer e auxílio em atividades prazerosas (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018).

Além de serem “factíveis”, as três hipóteses não são excludentes umas das outras, podendo ocorrer simultaneamente, retroalimentando-se mutuamente. De todo modo, esse “efeito de atração” (*pull effect*) que gera a homofilia performática pode ser produzido artificialmente e manipulado, a fim de uma alteração de comportamento dos indivíduos (SMIRNOV; THUNDER, 2017), o que não implica uma anulação da amizade, mas, ao contrário, uma intensificação de certos efeitos desejados. Através da amizade, segundo Gary W. Ladd (1990, p. 1096), é possível engendrar “um ambiente de aprendizagem mais familiar ou apoiador (*supportive*).”¹⁷³

Contudo, esse fenômeno de homofilia pode estar associado a um *desejo performático* dos sujeitos, posto que a homofilia é mais notável em amizades recíprocas. Ao examinar-se os ranqueamentos de melhores amigos, desprezando-se a reciprocidade, a nominação dos laços amicais não necessariamente respeita essa similaridade de desempenho escolar. O que é observável são os sujeitos com maior desempenho acadêmico sendo mais pontuados nesse ranqueamento, enquanto aqueles com menor desempenho quedando mais abaixo nessa lista – e por isso, amiúde, não aparecendo em pesquisas, fazendo parte dos “dados irrelevantes”. A ausência de uma necessidade de reciprocidade permite, então, a percepção de uma *intenção* ou de uma *vontade de amizade*, que tenderia a ter aqueles com maior desempenho escolar como objeto mais recorrente. Essa aspiração amical, em que os sujeitos com menor desempenho projetam uma amizade com os de maior desempenho, é verificada tanto pelo método de autodenominação (*i.e.*, cada indivíduo nomeia quem seriam seus laços de amizade) quanto pela observação de comportamentos (*e.g.*, a tentativa de associação e proximidade ou a busca de

participação em atividades recreativas ou avaliativas). Isso que chamamos de desejo performático e vontade de amizade tende a ser mais recorrente quando a discrepância de desempenho é “modestamente maior” e menos frequente quando “vastamente maior” (BALL; NEWMAN, 2013, p. 26)¹⁷⁴

A relação entre amizade e homofilia performática poder ter, de acordo com B. Ball e M. Newman (2013), uma relação indireta, estando ligada menos às conquistas *per se* do que aos comportamentos que influenciam em melhores desempenhos. São os comportamentos e seus efeitos nos indivíduos que produziria uma aproximação e, finalmente, um laço amical, portanto a similaridade estaria nos comportamentos e não diretamente no desempenho – sendo esses correlação, mas não causalidade. Não raro, no caso do baixo desempenho, essa homofilia estaria associada a “comportamentos de risco” (*i.e.*, atividade sexual, abuso de álcool, uso de drogas ilícitas etc.). Quanto mais prematuramente identificados esses comportamentos e o baixo rendimento, maiores as chances de sua alteração, posto que a homofilia performática tende a solidificar-se com o tempo (SMIRNOV; THUNDER, 2017), daí a importância da problematização e intervenção pedagógicas.

Entretanto, várias pesquisas apontam uma abordagem mais instrumental da amizade (*i.e.*, os indivíduos a tomam como meio para um fim). Desse modo, não se trataria (apenas) de uma aproximação por semelhanças de comportamento ou desempenho, nem da projeção pelo valor social e simbólico de um “capital escolar”. O que está em jogo é um uso intencional e racionalizado, acompanhado de uma veridicção, da amizade como facilitadora e/ou potencializadora do desempenho escolar (DIETERICH, 2015). Os indivíduos com um desempenho escolar alto, tendo interesse em manter e aprimorar o nível de desempenho, buscariam amigos que auxiliassem nesse objetivo. Entrementes, os indivíduos com menor nível de desempenho, havendo um menor interesse nos benefícios amicais para o desempenho, acabam por se afastar daqueles com interesse em bom desempenho escolar e, conseqüentemente, daqueles com maior desempenho. Isso leva alguns pesquisadores a concluir que sujeitos com alto desempenho tendem a não formar laços de amizade com aqueles com baixo desempenho, porque não recebem desses recursos suficientes, seja para manter ou para melhorar seus índices acadêmicos (KRETSCHMERA; LESZCZENSKY; PINK, 2018).

Embora divirjam na “motivação”, essas abordagens em torno da relação entre amizade e desempenho escolar não entram em contradição, mas antes remetem à veridicção pedagogizada contemporânea, na qual é possível ligar esses dois aspectos, que seriam totalmente estranhos um ao outro em outro tempo-espço. A veridicção contemporânea pedagogiza a amizade de tal forma que é quase impossível não atestar sua influência, direta ou

indireta, no desempenho escolar, culminando-se em asserções como a de G. W. Ladd, Becky J. Kochenderfer, Cynthia C. Coleman (1997, p. 1185): “a amizade oferece à criança provisões que as conduzem a desempenho bem-sucedido na escola”¹⁷⁵. Essa veridicção do desempenho escolar, por vezes, parece aproximar os sujeitos de uma lógica maquinal, de modo que a mesma linguagem com que se fala do desempenho de um motor, de um aparelho eletrônico ou de um *software* também é utilizada na análise de práticas humanas, educacionais ou em pesquisas sobre a amizade, quase permitindo a comparação entre cada uma dessas coisas. Consciente ou inconscientemente, as pesquisas e seus sujeitos compreendem(-se) desde esse lugar performático, praticando a amizade a partir dessa lógica do desempenho escolar e do desenvolvimento socioemocional.^a

Ademais, conquanto seja bastante explícita a capitalização que essa veridicção performática põe em atuação, há outro fenômeno em atuação. Da amizade como efetivamente uma promotora de uma melhora de desempenho ao desejo performático que projeta amizades a partir de um ideal de desempenho escolar, essa veridicção parece associar um processo de capitalização da infância: o “*kids*”. Segundo Helena A. e S. Sampaio (2022, p. 125), “nas intersecções da infância, neoliberalismo e biopolítica, está o *kids*: uma subjetividade, um campo de saber-poder em torno de uma infância, cuja racionalidade se fundamenta na verdade da economia.” A pedagogia da aprendizagem contemporânea, por meio de problemáticas como a do desempenho escolar ligado à amizade, torna o indivíduo temporariamente ativo e responsável por seu capital humano. No universo do microaprendedor individual (MAI), em que uma amizade “performática” é associada à “tutoria entre pares”, ao “aprendizado cooperativo”, à “colaboração entre pares” e à “modelagem entre pares” (HARTUP, 1992a), as relações amicais, quiçá, façam parte de uma “responsabilização *kids*”.

Competitividade – amigo e *Homo œconomicus*

Os efeitos da capitalização neoliberal espraíam-se sobre a amizade, pedagogizando-a, outrossim, por meio da competição. Conquanto possa parecer contraditória, a relação entre a

^a No Brasil, a importância do desempenho na formação e manutenção de amizades no âmbito escolar provavelmente seria mais explícita e/ou mais intensa em escolas privadas – historicamente voltadas à formação da elite e pensadas como preparação para o ingresso no ensino superior – do que em escolas públicas – cuja formação mira, sobretudo, o grosso da população proletária, sobretudo operária e outras forças de trabalho precarizada (CERVI, 2010). Contudo, com políticas públicas, na última década, de acesso à universidade de uma população até então sistematicamente excluída do ensino superior e do progressivo avanço da lógica empresarial neoliberal na constituição das práticas (discursivas e não-discursivas) educacionais brasileiras, esse corte mais evidente entre escola pública e privada, no que diz respeito à importância do desempenho escolar na amizade de alunos e alunas foi borrado (CORRÊA; CERVI, 2020).

competição e a amizade não possui, quiçá, lugar mais profícuo do que no interior da pedagogia da aprendizagem. A questão da competição nas relações amicais aparece tão logo intensificam-se as pesquisas sobre desempenho escolar, em fins da década de 1980 (HARTUP; LAURSEN, 1989). Por certo, o comportamento competitivo pode ter efeitos negativo às relações entre pares, podendo, amiúde, “atrair o desprezo de seus colegas de turma”, enquanto “aqueles que são percebidos como academicamente capazes, mas também prestativos (*helpful*) e não minando o potencial de sucesso dos outros, provavelmente ganhar aprovação e *status* entre os pares.” (HAMM; FAIRCLOTH, 2005, p. 348)¹⁷⁶.

Entretanto, a mera presença da competição escolar não é algo necessariamente adverso às relações amicais. Há dois aspectos a serem considerados: o tipo de comportamento competitivo e o contexto da competitividade. No primeiro caso, do comportamento competitivo, é preciso fazer-se uma “distinção entre hipercompetitividade – competição por uma necessidade premente de ganhar a qualquer custo – e competição para desenvolvimento pessoal – competir a fim de tornar-se melhor em um dado esforço.” (SCHNEIDER; DIXON; UDVARI, 2007, p. 120)¹⁷⁷. Enquanto a “competitividade hostil” ou “hipercompetitividade”, produz um afastamento dos pares e um enfraquecimento dos laços amicais, “a competitividade de desenvolvimento pessoal [...] está associada a muitos aspectos do ajuste [à dinâmica escolar].” (SCHNEIDER; DIXON; UDVARI, 2007, p. 133)¹⁷⁸

No que concerne ao contexto da competitividade, malgrado os amigos possam apresentar comportamentos competitivos no desempenho escolar, um em relação ao outro, essa competição pode variar a depender da importância do objeto de competição. Por exemplo, em uma pesquisa comparando o desempenho em matemática de um estudante com um amigo (“colega de turma próximo”), Abraham Tesser, Jennifer Campbell e Monte Smith (1984, p. 570) notam o seguinte cenário:

O colega de turma próximo claramente superou o estudante quando a matemática tinha baixa relevância para o estudante. [...] Por outro lado, quando a matemática tinha alta relevância, o estudante e o colega de turma próximo obtiveram a mesma nota e, por vezes, o estudante obteve nota ligeiramente melhor do que o colega de turma em conquistas padrões, embora não de forma significativa.¹⁷⁹

Desse modo, a discrepância no desempenho só aparece quando a habilidade testada tem baixa relevância; nos momentos significativos, uma postura de competição leva a um melhor desempenho dos sujeitos. Em uma pesquisa sobre autoimagem, W. W. Hartup e B. Laursen (1989, p. 6, grifos dos autores) indicam um resultado assaz símil:

Em situações *irrelevantes* para a manutenção de autoestima positiva, as crianças são propensas a serem não-competitivas e, na verdade, retratam-se como menos competentes que seus amigos. Em situações *relevantes* para a autoimagem dos indivíduos, entretanto, é sabido que as crianças são especialmente competitivas com amigos, melhorando as estimativas de seu próprio desempenho e diminuindo o desempenho de seus amigos em maior escala do que o desempenho de não-amigos.

180

Embora se trate, nesse caso, de uma avaliação produzida pelo estudante e a competição esteja circunscrita na percepção de si e do outro, é preciso destacar que essa representação “gera e orienta as tomadas de decisão e as práticas cotidianas. Mais precisamente: elas intervêm diretamente na definição da finalidade da situação e produzem igualmente um sistema de antecipação e de expectativas. (LAUTIER; RICHARDOT, 2004, p. 141)¹⁸¹ A variação no comportamento entre cooperativo ou competitivo, tanto em situações efetivas quanto nas de representação, liga-se a uma necessidade de produzir um equilíbrio entre “o sucesso individual e a sociabilidade amical” (LAUTIER; RICHARDOT, 2004, p. 144)¹⁸²: ao mesmo tempo em que a dinâmica escolar insita à concorrência performativa, ela instiga os laços amicais, úteis para uma melhora no desempenho e necessário para o desenvolvimento de certas habilidades.^a Não obstante a competição escolar e a amizade pareçam forças contraditórias, a pedagogização da amizade vale-se desse encontro de duas formas. A primeira, negativa, diz respeito à neutralização dos efeitos indesejados da competição (*e.g.*, a hostilidade) por meio da amizade. Trata-se, portanto, de uma edulcoração da competição escolar por meio da sociabilidade amical (LAUTIER; RICHARDOT, 2004, p. 144), criando-se um ambiente escolar melhor (*i.e.*, mais salubre).^b A segunda, positiva, coloca a amizade como produtora de condições para a competição. Nesse caso, a amizade não atenua os efeitos da competição, mas estimula esse comportamento, sem que um indivíduo busque anular completamente o outro no jogo da concorrência, mantendo o amigo como essa figura que convoca à perpétua melhora do desempenho. O amigo, assim, opera como espelho performático. Há, pois, uma espécie de

^a Algumas pesquisas apontam uma distinção, entre amizades masculinas e femininas, referente ao comportamento competitivo. Assim como há uma tendência de que as garotas deem mais importância ao desempenho no estabelecimento e manutenção de relações amicais, haveria uma tendência maior à cooperação entre amigas, do que entre amigos, os quais seriam mais competitivos (MCDUGALL; HYMEL, 2007). Contudo, outras pesquisas parecem não corroborar com essa hipótese, apontando que a competitividade em amizades femininas dar-se-ia de um modo distinto, porém não menos intenso (CORRÊA; CERVI, 2018).

^b A questão da amizade como parte da elaboração e manutenção de um “ambiente melhor” ou “mais saudável” aparece também na relação entre docentes e com a equipe gestora escolar, como sugere a pesquisa de Sarah Apfelgrün, Gicele M. Cervi e L. G. Augsbüger (2019). As condições de emergência e funcionamento da amizade como um elemento desejável no ambiente de trabalho parece-nos, contudo, ainda carecer de um estudo próprio.

capitalização pedagógica da amizade nietzscheana: deve-se honrar o amigo como competidor e ter nele o *melhor concorrente*.^{a183}

Nesse cenário, uma rede amical que se estenda por toda a escola (*school-wide friendship*) parece também interessante essa lógica pedagógica, já que isso amplia a diversidade de empresas, bem como reduz o número de pequenos aglomerados amicais, pondo em contato indivíduos com desempenhos distintos. Não se trata, assim, de apenas reproduzir no espaço escolar a diversidade tão elogiada pelos entusiastas da concorrência, mas também de criar um território de desigualdades que, potencialmente, aninam o desejo performático naqueles que não o teriam. Daí a importância da gestão da escola e do corpo docente ocuparem-se com amizade no âmbito escolar, positivando-a como componente pedagógico e não como algo em acordo ou em desacordo com um ideal – seja ele pedagógico, relacional ou humano. Pesquisas como a de Lilian G. Katz e Diane E. McClellan (1991) vão, por sua vez, apontar que há um papel do professor no desenvolvimento social de crianças e que esse deve valer-se da amizade, ou, como no artigo de Gary W. Ladd (1990), em que o docente deve agir ativa e diretamente no processo discente de ter, fazer e manter amizades no interior do espaço escolar.^b

A competição no âmbito do desempenho escolar (*i.e.*, uma concorrência performática pedagógica) liga a amizade pedagogizada ao fenômeno de capitalização, em que a relação se torna objeto de investimento. Todavia, essa faceta neoliberal da amizade pedagogizada ganha consistência e efetividade a partir de uma “psicocomputabilização” (*i.e.*, um conjunto de elementos psicologizados que permitem sua computabilização da relação amical). O investimento pedagógico no capital humano, em que pais e filhos são clientes da empresa educacional, incorpora a amizade como parte do cálculo. Há, dessarte, uma sobreposição da figura do amigo e do *Homo œconomicus*, na qual está o MAI. A amizade da criança, bem como do adulto aprendente, é um fator no momento da escolha da escola em que se estudará: o *networking* possível, as habilidades a serem aprendidas e exercitadas na relação amical, o efeito dela sobre o desempenho escolar, seu estímulo à concorrência ou sua capacidade de neutralizar os efeitos nocivos da competitividade, o bem-estar que engendra, a adaptação que promove, a

^a Em *Assim falou Zaratustra* (*Also sprach Zarathustra*), Friedrich Nietzsche (2012, p. 402) escreve sobre: “Deve-se honrar no amigo também o inimigo. [...] Em seu amigo, deve-se ter seu melhor inimigo”, referindo-se à necessidade de buscar no amigo aquele que auxiliará na transformação e enobrecimento de si, através da diferença e da divergência. Desse modo, o amor amical não seria uma relação de consenso e semelhança, mas um laço belicoso, provocador, inspirado na figura do guerreiro e da guerra como forma manter o pensamento inquieto. Sobre a ética amical em F. Nietzsche cf. OLIVEIRA, 2011.

^b Embora não tenha a mesma profundidade e amplitude do que a amizade pedagogizada entre aprendentes, há um uso docente da amizade, tanto direta (*i.e.*, estabelecendo algo como uma relação amical, ou sua emulação, entre professor e aluno) como indiretamente (*i.e.*, formando e gestando as amizades existentes entre crianças). Sobre o uso docente da amizade cf. AQUINO, 2014; BARRIONUEVO; MAIO; STUBS, 2022; CARVALHO, 2016; LOPONTE, 2009; MONTEFIORE, 1995.

melhora no ambiente que suscita etc. Os efeitos pedagógicos da amizade, tornados previsíveis, passam a integrar o cálculo de rentabilidade do MAI.

Não surpreende, portanto, que uma pesquisa intitulada *Correlações de metadados sobre amizade de amplitude escolar (School-wide friendship metadata correlations)* termine concluindo que:

Os gestores devem ser favoráveis a valores de reciprocidade mais baixos, o que é uma indicação de amizades de amplitude escolar. [...] Uma implicação adicional de assortatividade de grau leve e reciprocidade relativamente baixa pode ser associada à sustentabilidade a longo prazo das amizades de amplitude escolar, como interpretações similares são argumentadas em diferentes contextos, incluindo *eBusiness*.” (AYDIN; PERDAHCI, 2019b, p. 168)^{a184}

A amizade, por meio da análise de dados e de uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, é problematizada no interior de uma escola, cujo funcionamento assimila-se às relações dos “negócios eletrônicos” (*eBusiness*). E assim como fica sensível essa entrada de linhas de força estrangeiras no território pedagógico e amical, essa nova pedagogia amical, retornando para fora, pedagogiza a veridicção de outros espaços e tempos do ser humano. Que lições podem ser aprendidas com a amizade, perguntam Peter Nardi e Drury Sherrod (1994, p. 1997), em seu estudo sobre a amizade na vida adulta, entre homossexuais. Quais aprendizagens proporcionam a amizade ao longo da vida (SOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011). A amizade é componente do aprendizado em todos os espaços e tempos – extrapolando o espaço-tempo amical e escolar.

5.3 PERORAÇÃO

Acertadamente, Jonathan Crary (2014) aponta a paulatina apropriação do tempo em sua totalidade pelo capitalismo. No entanto, soma-se a isso a simultânea apropriação da totalidade do espaço – desde a fábrica, a casa, o parque, o hospital e a escola até a subjetividade e a intimidade. Tais avanços acabam codificando a constituição do sujeito contemporâneo, seja através de elementos de interesse público, como as práticas pedagógicas – *e.g.*, a neoliberalização da escola (LAVAL, 2019) –, seja através de elementos do foro privado, como as relações de amizade. Um interesse, então, sobre a formação desse sujeito vai estendendo-se cada vez mais sobre a subjetividade humana e passa a englobar não apenas as chamadas “*hard*

^a Na ciência das redes, “assortatividade” (*assortativity*) é uma métrica de quantificação da tendência dos nós (ou pontos) individuais se conectarem a outros nós (ou pontos) semelhantes, na formação de uma rede.

skills” (i.e., habilidades técnicas e ligadas ao raciocínio lógico), mas também as “*soft skills*” (i.e., habilidades comportamentais, ligadas à “inteligência emocional”). Nesse ínterim a amizade passou de uma fonte de problemas escolares (viz. a indisciplina, a falta de atenção e o baixo rendimento) a um objeto de interesse, de atuação e de utilização pelas estratégias e saberes pedagógicos. Eis a *amizade pedagogizada*, a qual tem sua consistência veridiccional assentada sobre a psicologização da amizade, a computação da amizade e a capitalização da amizade.

Essa veridicção da amizade pedagogizada é subjetivada pelas pesquisas, mas também pelos próprios estudantes, que notam “a intensidade e a labilidade com que se vivem as relações afetivas e a grande influência dos pares nesta etapa, no plano pessoal e acadêmico”, em “que a identidade se constrói na interação com os outros”, destacando “a importância das redes sociais e a aceitação do grupo de pares” e “da educação socioemocional dos adolescentes, dada a necessidade de estratégias de regulação crítica das emoções e de interação dialógica para resolver conflitos.” (DÍAZ-BARRIGA ARCEO; VÁZQUEZ-NEGRETE; DÍAZ-DAVID, 2019, p. 247)¹⁸⁵ De um modo geral, há um esfacelamento tanto das definições clássica quanto do senso comum sobre o que é a amizade, frente ao que os dados mostram. Esses dados, extraídos do comportamento e da cognição, ganham corpo na prática cotidiana a partir de um crivo “ético”, ou melhor: de um etos neoliberal. Porém, com isso, não há a mera substituição de uma modelo amical clássico por um novo, o que mostra a pedagogização da amizade contemporânea é uma veridicção de *amizades*, relações plurais e em constante transformação, talvez orbitando o centro gravitacional do capital (D-M-D’), mas certamente tendo sua consistência mantida pelas linhas de força da psicologização, da computabilização e da capitalização.

Essa multiplicidade amical daria forma a um território contemporâneo no qual não há tanto a sucessão ou justaposição de modelos amicais, mas, antes, sua sobreposição, coabitando um mesmo espaço-tempo – uma legião de amizades em cada experiência amical. Essas variações e variâncias da amizade como componente pedagógico entram em consonância com os anseios do mundo por criatividade, inovação, escolha, proatividade e responsabilização. Essas relações amicais funcionam muito bem no interior de uma existência neoliberal, em que cada minúcia da vida deve ser adaptada ao sujeito. A amizade pedagogizada é eficiente não só porque propicia a aprendizagem, mas porque permite customizá-la, porque possibilita esse exercício da responsabilidade do sujeito empreendedor e da construção da identidade do eu psíquico. Em sua heterogeneidade, essas amizades já não têm a mesma dureza do granito de outrora e, fora de seu plano veridiccional contemporâneo, essas amizades, quiçá, teriam menos

solidez do que um punhado de areia, todavia, aqui, agora, elas têm a consistência peculiar de um itacolomito – formado de psiquê, dados, capital humano e aprendizagem.^{a,186}



¹ “J’apprends encore : mon instruction n’est point encore achevée. Quand le sera-t-elle ? lorsque je n’en serai plus susceptible, à ma mort. Le cours de ma vie n’est proprement qu’une longue éducation.”

² “[...] il est impossible à deux hommes d’acquérir précisément les mêmes idées.”

³ “Nul ne reçoit la même éducation.”

⁴ “Il s’agit en effet de toute la formation, et non de la seule formation de l’esprit. L’ouvrage se présente comme un système. Au début, l’auteur exposé ses idées sur la psychologie de l’enfant et sur la finalité de l’éducation. La suite du livre n’est que le développement logique de ces principes. Le ton est dogmatique, sentencieuse.”

⁵ “[...] une espèce de vernis que donne un air agréable à toute notre personne.”

⁶ “Il semble qu’après 1760, la pédagogie moderne – inventée un siècle plus tôt, mais renouvelée, mise au goût du jour par la philosophie des lumières – commence à obtenir gain de cause.”

⁷ “A l’utilitarisme du XVIIIe siècle on doit la filiation existante entre les écoles techniques hautement spécialisées, créées alors par les gouvernements en dehors des universités et les établissements de même type maintenues ou ouverts pendant et après la Révolution.”

⁸ “Adam Smith recommande un enseignement féminin pour inculquer les vertus domestiques aux jeunes filles”

⁹ “[...] it still continues to be more common to acquire in private than in public schools.”

¹⁰ “Lernen des Lernens.”

¹¹ “L’intérêt éducatif se déplace vers les problèmes de l’instruction populaire, du développement économique, du fonctionnement des institutions, de la famille, de la femme, de l’enfance.”

¹² “Le monitorial system (ou instruction des enfants grâce à la collaboration de certains d’entre eux qui deviennent « moniteurs » de leur camarade) connaît dans la première moitié du XIXe siècle un succès marqué. Il se développe très rapidement en Angleterre, aux États-Unis, au Canada, en Australie, en Inde et s’implante dans nombre de pays d’Europe et dans des territoires africains.”

¹³ “La voix intervient peu. Les injonctions transmises de cette manière s’adressent généralement aux moniteurs, parfois à une classe tout spécialement. La sonnette attire l’attention. Elle précède une information ou un mouvement à exécuter. Le sifflet est à double usage. Il permet des interventions dans l’ordre général de l’école, « imposer le silence », par exemple – et il commande le début ou la fin de certains exercices au cours de la leçon : « faire dire par cœur, épeler, cesser la lecture ». Le maître, seul, est habilité à s’en servir. Quant aux signaux manuels, ils ont été beaucoup utilisés. Destinés à évoquer l’acte ou le mouvement à accomplir, ils sollicitent le regard et doivent apporter le calme dans la collectivité.”

¹⁴ “An idle learning being little better than the Learning of Idleness.”

¹⁵ “[...] assure aux autorités locales les moyennes nécessaires au développement de l’instruction technique.”

¹⁶ “Encore au milieu du siècle, habiter une ville de grosse industrie donne de fortes chances d’être analphabète. Les données disponibles sur l’analphabétisation permettent rarement de distinguer les catégories professionnelles ; mais si l’on connaît la composition sociale des agglomérations, des regroupements peuvent se faire. Par exemple, en France, Le Creusot, ville minière et métallurgique, a 54% analphabète, en 1845, alors qu’à Autun, ville très voisine mais non industriel, on n’en compte que 25%.”

¹⁷ “L’éducation peut tout.”

¹⁸ “L’éducation nous fait ce que nous sommes.”

^a Itacolomito é uma rocha sedimentária formada de “arenito micáceo ou quartzito xistoso com folhas de mica, clorita ou talco entre os grãos de quartzo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1116). Uma das características que particulariza essa rocha é sua flexibilidade excepcional, em comparação a outras rochas (GUERRA; GUERRA, 1997), a qual “é devida ao entrelaçamento irregular dos grãos de quartzo cercados por espaços intergranulares regulares.” (KERBEY, 2011, p. 16)

¹⁹ “L’esprit et les talents ne sont jamais dans les hommes que le produit de leurs desirs et de leur position particulière. La science de l’éducation se réduit peut-être à placer les hommes dans une position qui les force à l’acquisition des talents et des vertus désirées en eux.”

²⁰ “Dans un système de discipline, l’enfant est plus individualisé que l’adulte, le malade l’est avant l’homme sain, le fou et le délinquant plutôt que le normal et le non-délinquant.”

²¹ “On a là un moyen de conversion éthique et politique nécessaire pour que le corps, le temps, la vie, les hommes soit intégrés, sous la forme du travail, dans le jeu des forces productives.”

²² “Elles sont à prendre comme des techniques qui permettent d’ajuster, selon ce principe, la multiplicité des hommes et la multiplication des appareils de production (et par là il faut entendre non seulement « production » proprement dite, mais la production de savoir et d’aptitudes à l’école, la production de santé dans les hôpitaux, la production de force destructrice avec l’armée).”

²³ “[...] les multitudes confuses, inutiles ou dangereuses, en multiplicités ordonnées.”

²⁴ “[...] la constitution d’un système comparatif qui permet la mesure de phénomènes globaux, la description de groupes, la caractérisation e faits collectifs, l’estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une « population ».”

²⁵ “[...] quatre-vingt-dix pour cent meurent avant d’avoir pu « rendre utile à l’État » ces forces qu’il lui a pourtant beaucoup coûté d’entretenir pendant l’enfance et l’adolescence.”

²⁶ “[...] ne sois pas rendue inutile par la mort précoce des enfants.”

²⁷ “À partir du milieu de XVIII^e siècle, on voit fleurir une abondante littérature sur le thème de la conservation des enfants.”

²⁸ “Les corps sexuels de l’enfant, c’est cela qu’il appartient et qui appartiendra toujours à l’espace familial et sur quoi personne d’autre n’aura effectivement de pouvoir e de rapport.”

²⁹ “Il ne s’agit donc pas de s’opposer réactivement l’école ; au contraire, de jouer son jeu, mais d’une de façon qui augmente le rôle de la famille au lieu de le diminuer. Et, par là, de pouvoir recréer, parallèlement à l’école, à son horizontalité, une dimension verticale d’inculcation des comportements familiaux où les valeurs morales, les supériorités des compétences culturelles, la disponibilité affective puissent retrouver leur vraie place. Soit : faire de la famille une terre de mission qui prenne appui sur les exigences scolaires pour mieux faire valoir l’importance du registre familial.”

³⁰ “En 1929, elle lance un appel à la multiplication des associations de parents d’élèves pour construire un rempart contre les initiatives collectivistes d’enseignement de la sexualité [...]. Ce n’est pas pour manifester un refus puritain du sexe, mais au contraire pour inciter la famille à s’en ressaisir afin de s’en constituer un atout inaliénable.”

³¹ “L’Enfant n’a pas de défauts, il est mal élevé ou malade.”

³² “[...] la psychiatisation du l’enfant est passée par une toute autre personnage : l’enfant imbécile, l’enfant idiot – celui que l’on appellerait bientôt l’enfant arriéré.”

³³ “L’Enfant n’a pas de défauts, il est mal élevé ou malade.”

³⁴ “La pedagogía como ciencia se verá a su vez potenciada de modo inusitado gracias a la entrada cada vez más intensa de la psicología en el campo educativo, afluencia que ha servido, al menos, para dotarla de una «doble cientificidad» más difícil de poner en cuestión.”

³⁵ “What knowledge is of most worth?”

³⁶ “The process whereby experiences are gained which function effectively in meeting new situations. This process may take many different forms, and what is popularly called learning is usually a complex process involving many of these forms. All learning presupposes on the part of the learner a stock of innate dispositions and instinctive tendencies which are the foundation for all acquired responses.”

³⁷ “El cognitivismo, como concepción psicológica dominante en sustitución del conductismo, se basa en la concepción del ser humano como procesador información. Para ello parte de la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora.”

³⁸ “[...] las grandes empresas tecnológicas e informática (Google, Apple, Microsoft, Intel...) “aspiran a ser grandes agentes educadores mundiales” y destinan grandes cantidades de dinero a investigaciones pedagógicas.

³⁹ “(i) attempts to *slow down or reverse government growth* in terms of overt public spending and staffing; (ii) the shift toward *privatization and quasi-privatization* and away from core government institutions, with renewed emphasis on ‘subsidiarity’ in Service provision; (iii) the development of automation, particularly in idormation technology, in the production and distribution of public services; and (iv) the development of a more *international* agenda, increasingly focused on general issues of public management, poky design, decision styles and intergovernmental cooperation, on top of the older tradition of individual country specialisms in public administration.”

⁴⁰ “La escuela pública tiene el cometido de formar a los futuros ciudadanos y futuros trabajadores conforme a las necesidades sociales del momento.”

⁴¹ “All in all you're just another brick in the wall.”

⁴² “Le cours de ma vie n'est proprement qu'une longue éducation.”

⁴³ “[...] a self-directed, self-motivated learner.”

⁴⁴ “[...] voluntary and self-motivated.”

⁴⁵ “Cet ancien « homme de l'organisation » était guidé par le calcul qu'il pouvait faire de ses intérêts selon un plan de carrière relativement prévisible, en fonction de son statut, de ses diplômes et de sa place dans une grille de qualifications. [...] Tout change lorsque l'on ne veut plus préjuger de l'efficacité du sujet par ses titres, ses diplômes, son statut, son expérience accumulée, c'est-à-dire sa place dans un classement, parce que l'on s'en remet à l'évaluation la plus fine et la plus régulière de ses compétences mises en oeuvre effectivement en tout instant. Le sujet ne vaut plus par les qualités statutaires qui lui ont été reconnues au cours de son parcours scolaire et professionnel, mais par la valeur d'usage directement mesurable de sa force de travail.”

⁴⁶ “Con el advenimiento de la performatividad, el impulso competitivo se convierte en un fin en sí mismo y se crea una cultura de la prueba y del espectáculo y, evidentemente, una carrera en todo y para todo. Las palabras clave de una sociedad basada en el rendimiento son bien conocidas: más rápido es mejor; más es mejor; parar es retroceder [...]. La obsesión con los resultados de aprendizaje y con los logros en el aprendizaje podría considerarse como el equivalente educativo de todo esto. Así como el látigo de la eficiencia y la eficacia deriva en la instrumentalización (a fin de cumplir objetivos definidos), el látigo de la performance conduce al control.”

⁴⁷ “Flexibilidad, descentralización y competitividad (emulación) son palabras clave del nuevo concepto empresarial de la educación.”

⁴⁸ “La base la proporciona la informática, el trabajo por secuencias funcionales permite programar el comportamiento, tanto de máquina como de humanos, a través de procesos descriptibles y mecánicamente recuperables, mediante secuencias de señales (algoritmos).”

⁴⁹ “[...] una revelación: tú y yo seguimos siendo amigos. Parece que ninguna fuerza exterior puede modificar las relaciones humanas. Y tú has matado algo en mí, has destruido mi vida, y yo sigo siendo amigo tuyo. Y yo ahora, esta noche, estoy matando algo en ti, y luego dejaré que te marches a Londres, al trópico o al infierno, y seguirás siendo amigo mío. [...] Porque la amistad no es un estado de ánimo ideal. La amistad es una ley humana muy severa. En la antigüedad, era la ley más importante, y en ella se basaba todo el sistema jurídico de las grandes civilizaciones. Más allá de las pasiones, de los egoísmos, esta ley, la ley de la amistad, prevalecía en el corazón de los hombres.”

⁵⁰ “[...] son ancien ami.”

⁵¹ “[...] une amie pour la vie.”

⁵² “[...] liens qui garantissent notre équilibre affectif et psychique.”

⁵³ “L'enfant qui s'invente un compagnon qualifié cet être imaginaire d'ami et non de frère.”

⁵⁴ “Young children probably do view frequent playmates as friends, but [...] may not perceive frequent playmates as “best friends”. The notion of best friends, or of degrees of friendship, implies a recognition of personal qualities upon which the concept is based. Best friends [...] are differentiated from others friends because they possess these qualities.”

⁵⁵ “[...] students can be very selective in their best friendship ties.”

⁵⁶ “[...] five best friends.”

⁵⁷ “Le groupe d'amitié est presque entièrement dégagé du matériel, a part les convenances d'industrie, il est tout au principe spirituel.”

⁵⁸ “[...] le service personnel qui est, dans l'état actuel, une source de haines, peut devenir un germe d'amitié, même entre les personnages et les âges les plus disparates.”

⁵⁹ “[...] notre amitié s'étend philanthropiquement à tous les humains transformés en une grande famille de frères.”

⁶⁰ “Observons qu'ici je n'ai mis en jeu que des liens d'amitié, de coopération industrielle, qui seraient bien plus forts chez l'enfance, car c'est chez les enfants que l'amitié peut prendre un bel essor ; elle n'y est contrariée ni par la cupidité, ni par l'amour, ni par les intérêts de famille.”

⁶¹ “Aura-t-on selon le vœu de la morale, changé les passions des petits enfants ? non, sans doute ; on les aura développées sans excès.”

⁶² “[...] parmi les instituteurs on compte bon nombre d'enfants qui, par amitié, enseignent à leur inférieur en âge ce qu'ils ont appris un an avant lui.”

⁶³ “Entre elles, Don Quichotte erre à l'aventure.”

⁶⁴ “On ne peut pas dire des enfants qu'ils ont des amis, parce que l'amitié est un sentiment qui, né de la sympathie des caractères, se développe peu à peu sous l'influence de la raison et s'affermir par l'estime ; c'est, en un mot, un sentiment réfléchi.”

⁶⁵ “Ce qu'il aime, ce qui lui est nécessaire, c'est le mouvement, le bruit, la variété. Tout être qui se meut comme lui, qui fait du bruit comme lui, qui change de désirs à chaque instant comme lui, lui plaît. L'enfant a des camarades, il n'a pas d'amis.”

⁶⁶ “[...] sa vie, c’est le moment présent.”

⁶⁷ “Mais, le camarade d’aujourd’hui étant ou pouvant être l’ami de demain, il y a lieu, pour l’instituteur, pour l’institutrice, de surveiller discrètement ces premiers liens qui s’établissent sous ses yeux entre des enfants que le hasard rapproche. Quelque [sic] fugitives que soient les impressions de l’enfant, il faut les observer, s’en rendre compte, en prévoir les effets, s’assurer qu’elles ne dégénèrent pas en mauvaise liaison, que l’un des deux camarades ne prend pas trop d’empire sur l’autre, se mettre enfin avec autant de sollicitude et peut-être plus de clairvoyance à la place des parents eux-mêmes.”

⁶⁸ “Les bandes de jeunes fondées sur une sociabilité amicale formée à l’école du quartier ou dans les maisons de correction inquiètent les publicistes. Il en est ainsi des Apaches de 1902 à la Grande Guerre, qui, indociles à la discipline industrielle comme à celle de l’école, narguent la police et plastronnent sur les boulevards, mêlant à la délinquance une certaine contestation de l’ordre social.”

⁶⁹ “Nous ne conseillons pas cependant de pousser toujours aussi loin que certains pédagogues le proposent cette intervention constante du maître ou de la maîtresse.”

⁷⁰ “[...] l’institution des petites familles.”

⁷¹ “Dans certains pensionnats, on croit bien faire de donner à chaque élève de la classe inférieure arrivant à l’école une « petite maman, » qui est une élève d’une classe plus avancée. On voit tout de suite les avantages et aussi les inconvénients de ce système. Pour certains enfants, notamment pour les plus déshérités, ces associations peuvent être un grand instrument de moralisation.”

⁷² “Toutes ces tentatives ont leur intérêt, mais ce qui est encore de beaucoup l’élément le plus important, le fait qui a le plus de portée soit pour le bien, soit pour le mal, ce n’est pas la camaraderie organisée artificiellement, c’est celle qui s’établit d’elle-même entre enfants d’une classe, d’une école, généralement et sans effort.”

⁷³ “In such cases, as with all adolescents, what is usually needed is the example and companionship of friends of normal character and an environment which gives the largest opportunity for vigorous expenditure of energy, for activity in many lines, and the development of manifold interests, rather than instruction however thorough or preaching however eloquent.”

⁷⁴ “[...] how efficient and benign is the control of a master who is felt to be a friend, when compared with the control of one who is looked upon with aversion, or at best indifference.”

⁷⁵ “Whence also follows the manifest corollary, that under this system the parental and filial relation will be a more friendly, and therefor a more influential one.”

⁷⁶ “[...] the parental friendship and guidance.”

⁷⁷ “[...] that their parents are their best friends.”

⁷⁸ “[...] where there exists a warm filial affection produced by a consistent parental friendship – a friendship not dogmatically asserted as an excuse for punishments and denials, but daily exhibited in ways that a child can comprehend – a friendship which avoids needless thwartings, which warns against impeding evil consequences, and which sympathizes with juvenile pursuits – there the state of mind caused by parental displeasure will not only be salutary as a check to future misconduct of like kind, but will also be intrinsically salutary.”

⁷⁹ “You are playing ball with two friends. When you are “at bat” you knock the ball through a window. In this case: / a. knock at the door and offer to pay for the window / b. run away as fast as you can so that no one will see you. / c. tell the tenant that one of your comrades hit the ball. / d. tell the tenant to call your father on the phone and talk to him.”

⁸⁰ “In general, we would not expect them to remember the details of an argument with a friend about the merits of a particular book; yet we might expect them to remember having tried to defend their judgment of a book.”

⁸¹ “This procedure, then, provides the relational aspect of the friendship system. Since we have met the conditions for a structure experiment, we now have a net for which we can construct and test models.”

⁸² “Perhaps one of the reasons that the child of lower class is so often a “behavior problem” in school is that he finds himself rejected by his classmates and enjoys such an unenviable reputation.”

⁸³ “Le mécanisme disciplinaire, lui aussi, il code perpétuellement en permis et en défendu, ou plutôt en obligatoire et en défendu [...] ; dans le système du règlement disciplinaire, ce que est déterminé, c’est ce qu’on doit faire.”

⁸⁴ “La récréation n’est pas un dû, c’est une récompense.”

⁸⁵ “Ici souffrit le pauvre Antoine Doinel, puni injustement par Petite Feuille pour une pin-up tombée du ciel. Entre nous, ce sera dent pour dent, œil pour œil.”

⁸⁶ “Nous avons un nouveau Juvenal dans la classe, mais il est encore incapable de distinguer un alexandrin d’un décasyllabe.”

⁸⁷ “Je dégrade les murs de la classe et je malmène la prosodie française.”

⁸⁸ “Je me demande ce que je vais trouver comme excuse.”

⁸⁹ “Faut trouver quelque chose d’énorme. Plus c’est gros, plus ça passe.”

⁹⁰ “Ça y est, encore ensemble. Cette amitié devient excessive.”

⁹¹ “Monsieur, le surillant général, vous aviez raison, il faut les surveiller.”

⁹² “Mon petit, je suis un peu ton père. À ton âge il y a des choses, n’est-ce pas, qui... Bruel est plus âgé que toi. Ta nature, ta sensibilité... La sienne, n’est-ce pas... De névropathes, de psychopathes... Que sais-je?”

⁹³ “Ils ont l’air d’enfants. Ils sont du genre à se coucher à 20h30, avec pas le droit de regarder la télé. Ils sont du genre protégé. C’est pas le mien.”

⁹⁴ “Si ça me plaît pas, je parle à personne.”, c’est ce que je me dis.”

⁹⁵ “Ça commence bien pour un premier jour d’école. Bravo !”

⁹⁶ “Tu te débrouilles comme tu veux, mais je veux pas d’emmerdes.”

⁹⁷ “Chez moi, c’est un café. C’est pour ça que j’ai plein de copains. Ça fait hôtel aussi. Dix chambres. Les mecs, ils payent au mois. Des clodos alcoolos. La plupart, ils viennent de l’assistance.”

⁹⁸ “Fais pas cette connerie.”

⁹⁹ — Tu fais quoi chez toi ? — Rien de spécial. — Comment ça ? — J’essaie de pas m’emmerder. — Et toi ? — Je lis, la plupart du temps. — Tu lis quoi ? — Tu connais Christiane Rochefort. Les petits enfants du siècle — Non. — Et Balzac ? — Non plus. — Et Cocteau ? — Ça oui ! — Quoi de Cocteau ? — Je sais plus, mais j’adore.

¹⁰⁰ Among preschool and younger school-aged children, expectations for friendship center on common pursuits and concrete reciprocities.”

¹⁰¹ “Later, children’s views about their friends center on mutual understanding, loyalty, and trust. Children also expect to spend time with their friends, share their interests, and engage in self-disclosure with them. Friends have fun with one another; they enjoy doing things together; and they care about one another. Although school-aged children and adolescents never use words like EMPATHY or INTIMACY to describe their friends, in their thinking, these constructs distinguish friends from other children.”

¹⁰² “Friendship functions. Friendships are: emotional resources, both for having fun and adapting to stress; cognitive resources for problem-solving and knowledge acquisition; contexts in which basic social skills (for example, social communication, cooperation, and group entry skills) are acquired or elaborated; and forerunners of subsequent relationships.”

¹⁰³ “Researchers have found that the duration and frequency of laughing, smiling, looking, and talking are greater between friends than between strangers, and that friends mimic one another more extensively.”

¹⁰⁴ “School-aged boys turn readily to friends, seemingly to distance themselves from the troubled household. Girls, however, enter into friendships but need their mothers’ support.”

¹⁰⁵ “School-aged boys turn readily to friends, seemingly to distance themselves from the troubled household. Girls, however, enter into friendships but need their mothers’ support.”

¹⁰⁶ “[...] effective conflict management.”

¹⁰⁷ “Children’s friendships are thought to be templates for subsequent relationships. While new relationships are never exact copies of old ones, the organization of behavior in relationships generalizes from old ones to new ones.”

¹⁰⁸ “[...] close relationships are unlikely to contribute to everything. While emerging evidence strongly suggests that having friends, making friends, and keeping them forecasts good developmental outcomes, it is unlikely that these results can be attributed exclusively to such relationships. [...] Consequently, friendships are best viewed as developmental advantages rather than developmental necessities, and the current evidence concerning friendships as educational contexts should be read in this light.”

¹⁰⁹ “Should friends not be available, other relationships may be elastic enough to serve the friendship functions enumerated earlier.”

¹¹⁰ “[...] social connections between distance students matter because they foster social psychological processes that contribute to positive social and educational outcomes. These are, amongst others: positive communication, shared understanding, technical, emotional, or informational support, satisfaction and perceived learning.”

¹¹¹ “[...] social interactions, communication or collaboration in online learning environments do not simply happen because they are technically possible.”

¹¹² “[...] development of technologies, but involves active pedagogical design and intervention.”

¹¹³ “[...] interactions with online peers can be interesting, inspiring, and rewarding.”

¹¹⁴ “The evidence suggests that the fast-friendship procedure has the potential to facilitate relationship building, relatively independent of the socio-demographic composition of the dyad.”

¹¹⁵ “[...] the results of mediational analyses provide further support for the argument that participating in the program made an actual impact on students’ exam attendance.”

¹¹⁶ “[...] whereas parent-child relationships are defined by a hierarchy of social “unequals,” peer relationships consist of interaction among “equals.”

¹¹⁷ “[...] a quarrel or a fight or some other form of negative event in the friendship relation [...] the friendship would be strong enough to transcend this problem.”

¹¹⁸ “Homophily is the tendency of humans to associate with others who share similar traits. It has been observed for a multitude of different traits, including gender [1, 2], race [1±3], academic achievements [2, 4, 5], genotypes

[6], aggression [7], obesity [8], happiness [9], divorce [10], smoking [11], or sexual orientation [12]. Homophily is found for different types of relationships such as between spouses [13], friends [14] and co-workers [15], and occurs in a wide range of environments including kindergarten [16], large human gatherings [17], Wall Street [18], populations of hunter-gatherers [19], or virtual societies of online gamers [20, 21]. Homophily is considered as one of the fundamental organizational principles of human societies [22], and has a number of important social implications such as the origin of segregation [23] or the perpetuation of economic inequality and social immobility [24].”

¹¹⁹ “Reciprocity has previously been identified as a key concept for understanding social competence within friendship and classroom relationships.”

¹²⁰ “Este trabajo se dirige al estudio de la estabilidad y cambio de las relaciones sociales, con dos metas sustantivas: describir por cuánto tiempo se mantienen las relaciones y evaluar los factores responsables. Los procedimientos más empleados para valorar dicha estabilidad han sido la nominación unilateral y la nominación mutua de amistad.”

¹²¹ “[...] how friendship was embodied in patterns of reciprocal and intersubjective activity.”

¹²² “When analyzing self-reported relationship surveys from several experiments, we find that the vast majority of friendships are expected to be reciprocal, while in reality, only about half of them are indeed reciprocal. These findings suggest a profound inability of people to perceive friendship reciprocity, perhaps because the possibility of non-reciprocal friendship challenges one’s self-image.”

¹²³ “The higher the reciprocity, the smaller the fraction of students is in the strong GC. This could lead to an unfavorable friendship network formation in which student friendships would form disjoint clusters. The lower the reciprocity, on the other hand, the higher the fraction of students is in the weak GC.”

¹²⁴ “Strong GC (meaning that all students can reach each with a friendship path)”; “Weak GC (meaning that not all friendship edges are reciprocated).”

¹²⁵ “Strong GC (meaning that all students can reach each with a friendship path)”; “Weak GC (meaning that not all friendship edges are reciprocated).”

¹²⁶ “Abundance of asymmetric friendships leads to unity around school wide interactions.”

¹²⁷ “Community analysis can help education experts in measuring performance of cross-class activities.”

¹²⁸ “[...] the qualities of friendship relation.”

¹²⁹ “Indeed, numerous studies have shown that indices of adjustment can be significantly predicted from measures of peer relations. The general conclusion from this literature that children and adolescents who do not establish good relations with peers are more likely than other children to show behavioral and emotional problems during adulthood.”

¹³⁰ “[...] for school-age children general acceptance by peers and inclusion in the “group” are of greatest concern. Exclusion from the group, he argued, can be devastating to a child’s sense of well-being.”

¹³¹ “[...] during early adolescence, friendship, rather than popularity, is centrally important to the development of a positive sense of well-being and adjustment.”

¹³² “[...] friendship relations in early adolescence constitute a person’s first true interpersonal relationships and make a profound contribution to an early adolescent’s sense of well-being.”

¹³³ “[...] a “secure base” for adolescents in the school setting.”

¹³⁴ “[...] friendship enables children to cope with myriad challenges in school.”

¹³⁵ “[...] friendship as a cornerstone to their school functioning.”

¹³⁶ “[...] they have greater psychological capacity to explore new settings and adjust socially and academically.”

¹³⁷ “Student’s self-esteem was associated with math performance. Students with high self-esteem and their close classmates had higher math grades and higher standard achievement than students (and their close classmates) with low self-esteem.”

¹³⁸ “[...] the protective, adaptive, and resiliency-enhancing nature of having close friends at school to buffer the common and alienating effects of cliques, and academic stress and ennui.”

¹³⁹ “[...] they actually use their developing skills and knowledge to create and maintain social order in their life worlds.”

¹⁴⁰ “[...] the development of language and social skills plus a shared sense of trust among peers.”

¹⁴¹ “[...] to encourage the development of those features of peer culture which have the best potential for learning

¹⁴² (a) structured (adult-directed) activities, (b) opportunities for spontaneous play, and (c) numerous instances of boundary contact between peer and adult culture in all situations.”

¹⁴³ “[...] when students enjoyed a secure base from friendship, they invested themselves more fully in school activities.”

¹⁴⁴ “[...] friendships to help them to manage the vulnerabilities and anxieties brought about by this setting.”

¹⁴⁵ “[...] best friendships that may contribute to positive school experience or school belonging.”

¹⁴⁶ “[...] the number of friendships children possess in their classrooms is associated with school liking

- ¹⁴⁷ close friendships mitigate the debilitating effects of stressors such as peer rejection or victimization on children's school adjustment."
- ¹⁴⁸ "[...] children may be protected from emotional difficulties associated with this alienation (such as loneliness) if they experience intimate and supportive friendships."
- ¹⁴⁹ "[...] acceptance, validation, and closeness."
- ¹⁵⁰ "[...] as a mediator between popularity and adjustment."
- ¹⁵¹ "[...] the inclusion of non-traditional students in higher education (i.e., part-time students, older students, and students from historically underrepresented social/cultural groups, UNESCO, 2015)."
- ¹⁵² "school climate"
- ¹⁵³ "Prior friendships may serve as an important familiarization function as children enter school."
- ¹⁵⁴ "Friends may, for example, offer children a "secure base" from which to operate in new classrooms and provide resources (e.g., aid, validation) that promote adaptation to changing educational demands."
- ¹⁵⁵ "We found that the tendency to befriend peers who are similar in academic achievement was stronger among girls than among boys. In fact, while this tendency was pronounced for girls, we did not find evidence that boys selected their friends on the basis of similar levels of academic achievement."
- ¹⁵⁶ "Qui défend l'enfant queer ?"
- ¹⁵⁷ "Regarding theoretical contributions, dealing with the century old friendship problem from a new perspective focusing on data and metadata together at the meso and macro scale we bring new research questions to the attention of the education science community."
- ¹⁵⁸ "My research involves two types of data collection procedures. One method is the participant observation of the children in the setting, with the main data being field notes. Secondly, I wish to collect videotape data of the children's naturally occurring interactive behavior."
- ¹⁵⁹ "This threshold was empirically identified as providing the best trade-off between conventionally accepted shares of unit non-response in social network analysis (e.g., Cillessen, 2009; Huisman and Steglich, 2008; Kossinets, 2006) and the amount of information available to conduct meaningful statistical analyses."
- ¹⁶⁰ "Here we demonstrate the detailed temporal formation of strong homophily in academic achievements of high school and university students. We analyze a unique dataset that contains information about the detailed time Evolution of a friendship network of 6,000 students across 42 months."
- ¹⁶¹ "For social distances up to 2 we observe significant homophily for all student groups at the last time point $T = 6$ for high school, and $T = 14$ for university. We find $I_{50\%}^{HS}(6) = 23\%$, $I_{80\%}^{HS}(6) = 57\%$, $I_{50\%}^{U,4}(14) = 30\%$, $I_{80\%}^{U,4}(14) = 49\%$, $p\text{-value} < 10^{-4}$."
- ¹⁶² "[...] that students choose new friends among those who are similar about 64%-81% more often than among those who are not similar."
- ¹⁶³ "[...] directly observable data."
- ¹⁶⁴ "[...] accurately predict 96% of symmetric reports of nonfriendship and 95% reports of symmetric friendship."
- ¹⁶⁵ "We approximate friendship links between students from their activities on the social networks site, in particular from the placement of "likes" on other students' pages."
- ¹⁶⁶ "[...] there is a good chance that two people with roughly equal rank will both claim the other as a friend, but very little chance that two people with very different ranks will do so."
- ¹⁶⁷ "Friendships require that children know their own needs and goals clearly, know the needs and goals of their companions, and have the ability to interpret cues and feedback from them."
- ¹⁶⁸ "[...] their performance in athletic activities outside of the classroom."
- ¹⁶⁹ "[...] how teachers' perceptions and behavior might influence the formation of social cliques in young children."
- ¹⁷⁰ "The validity of teachers' perception of children's behavior is of critical importance."
- ¹⁷¹ "Children who perform well academically are likely to be popular and sociable."
- ¹⁷² "The purpose of this investigation was to examine the relationship among four measures of children's social competence—teacher-completed measures of children's social behavior, sociometric measures, child self-report measures, and behavioral measures—and to examine their relationship with academic achievement measures."
- ¹⁷³ "[...] a more familiar or supportive learning environment."
- ¹⁷⁴ "[...] modestly higher rank / vastly higher."
- ¹⁷⁵ "[...] friendship offers children provisions that are conducive to successful performance in school."
- ¹⁷⁶ "[...] may attract their classmates' scorn, but those who are perceived as academically capable, but also helpful, and not undermining the potential for success of others, likely gain peer approval and status."
- ¹⁷⁷ "[...] distinction between hypercompetitiveness—competing out of a driving need to win at any cost—and personal-development competition—competing in order to become better at a given endeavor."
- ¹⁷⁸ "[...] personal-development competitiveness, unlike hypercompetitiveness, is associated with many aspects of adjustment."

¹⁷⁹ “The close classmate clearly outperformed the student when math was low in relevance to the student. [...] On the other hand, when math was high in relevance, the student and the close classmate did about the same on grades and the student even did slightly better than the close classmate on standard achievement, although not significantly so.”

¹⁸⁰ “In situations that are irrelevant to the maintenance of positive self-regard, children are likely to be non-competitive and actually to portray themselves as less competent than their friends. In situations that are relevant to the individual's own self-image, however, children are known to be especially competitive with friends, enhancing estimations of their own performance and discounting the performance of their friends to a greater extent than the performance of nonfriends.”

¹⁸¹ “[...] elle génère et oriente les prises de décisions et les pratiques quotidiennes. Plus précisément : elles interviennent directement dans la définition de la finalité de la situation et produisent également un système d’anticipations et d’attentes.”

¹⁸² “[...] la réussite individuelle et de la sociabilité amicale.”

¹⁸³ “Man soll in seinem Freunde noch den Feind ehren. [...] In seinem Freunde soll man seinen besten Feind haben.”

¹⁸⁴ “Managers should be in favor of lower reciprocity values, which is an indication of school-wide friendships. [...] Further implication of slight degree assortativity and relatively low reciprocity can be associated to long term sustainability of school-wide friendships as similar interpretations are argued in different contexts including eBusiness.”

¹⁸⁵ “[...] la intensidad y labilidad con que se viven las relaciones afectivas y la gran influencia de los pares en esta etapa, en el plano personal y el académico. [...] que la identidad se construye en la interacción con los otros significativos, [...] la importancia de las redes sociales y la aceptación del grupo de pares. [...] de la educación socioemocional de los adolescentes, dada la necesidad de estrategias de regulación crítica de las emociones y de interacción dialógica para resolver conflictos.”

¹⁸⁶ “[...] be due to irregular interlocking quartz grains surrounded by regular intergranular spaces.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM DERRADEIRO ENSAIO PERORATIVO

“El pensamiento requiere distancia de lo que ya asumimos como válido culturalmente”. (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 118)¹

“What we call the beginning is often the end / And to make an end is to make a beginning. / The end is where we start from. [...] / Every phrase and every sentence is an end and a beginning, / Every poem an epitaph. And any action / Is a step to the block, to the fire, and down the sea’s throat / Or to an illegible stone: and that is where we start.” (ELIOT, 1971, p. 144)²

ABERTURA – ENSAIOS DE FINALIZAÇÃO

No século V a. C., viveu Empédocles, filósofo pré-socrático cuja cosmogênese baseava-se nos quatro elementos (*viz.* água, ar, fogo e terra) como matérias-primas e na *philia* (φιλία) e *échthra* (ἔχθρα) – *i.e.*, a amizade e a inimizade, respectivamente – como forças cosmológicas fundamentais. Em Empédocles (1981), a amizade faz combinarem-se os quatro elementos, dando forma aos tecidos que, sendo em seguida associados, compõem os seres vivos, os quais, pela mesma força amical, aproximam-se e se agrupam. Contudo, a amizade empedocliana não é apenas força cosmológica que faz nascer os átomos, os corpos, os seres-vivos e as comunidades de vivos; junto à inimizade, ela explica a saúde e o adoecimento dos corpos, bem como os sentimentos dos seres humanos (EL MURR, 2001). O filósofo de Agrigento, a partir da *philia* e da *échthra* como forças reais, presentes em todas as coisas e animando toda vida, conjugava a permanência do ser parmenídico, a unidade fundamental pitagórica e a labilidade e a multiplicidade do devir heraclítico (FRAISSE, 2016).

Atualmente essa filosofia da amizade, como força capaz, simultaneamente, de unir átomos e associar seres humanos, recobrando territórios das ciências físicas (*viz.* física, química, astronomia e ciências da terra) às ciências humanas (*e.g.*, história, psicologia, sociologia, antropologia), ela não tem valor e efeito de verdade. Essa concepção de amizade perdeu sua *consistência veridiccional*, de modo que falar da amizade como mecanismo que faz interagirem as partículas atômicas e/ou subatômicas não é possível senão como uma metáfora empobrecida das forças fundamentais (*i.e.*, força nuclear forte, força nuclear fraca, gravidade e eletromagnetismo). Em suma, conquanto seja inteligível, a amizade empedocliana não é veridizível no século XXI. Trata-se, pois, de uma ruptura veridiccional (*i.e.*, uma descontinuidade naquilo que é dizível como verdadeiro). Esse rearranjo das condições de

consistência da verdade amical não, necessariamente, implica a ininteligibilidade de uma prática discursiva, mas, antes, sua “inveridizibilidade”. A questão desse estudo, portanto, não é o movimento de aproximação ou de afastamento das práticas discursivas em relação à verdade, tampouco a troca de paradigma, a mudança na visão-de-mundo (*weltanschauung*) ou a modificação na representação da amizade.

Nossa tese, outrossim, volta-se à ruptura na veridicção ligada à amizade pedagogizada (*i.e.*, amizade veridizível desde o território da pedagogia contemporânea). Todavia, não buscamos realizar uma análise, como no exemplo anterior, daquilo que deixou de ser veridizível, tentando esgaravatar suas condições de desaparecimento, e sim uma análise da emergência de algo, na qual perquirimos seu aparecimento e o de suas condições de consistência. Para isso, debruçamo-nos sobre uma variedade de documentos, intentando tatear pelas multiplicidades do arquivo dessa amizade, a fim de elaborar uma *análise crítico-descritiva* desse acontecimento na estratigráfica amical. Portanto, mais do que uma hermenêutica, intentamos aqui uma propedêutica da amizade pedagogizada; mais do que sua problematização, colimamos a descrição das linhas de força que converteram a amizade em uma problemática pedagógica, no que concerne ao âmbito da veridicção.

Ensaio de um epítome

Esse estudo trata, dessarte, da passagem de uma impossibilidade da veridicção amical atrelada à educação pueril para a emergência da amizade veridizível desde a pedagogia, primeiramente como elemento obstatante ao funcionamento escolar e ulteriormente como componente pedagógico.

Do século XV ao XVII. A amizade civilial de Desiderius Erasmus, a amizade-semelhança em Michel de Montaigne e a superfluidade amical de Jan Amis Komenský, na Renascença, assim como a relação entre o dique da alma e a amizade em Alexandre Varet, a amizade do homem honesto de Jean Pic e a amizade do gentil-homem de John Locke, na Idade Clássica, conquanto fossem índices do pensamento sobre a amizade entre os séculos XV e XVII, não formam um material heterogêneo. As dissemelhanças aparecem na temática da amizade, nas propostas pedagógicas ou na concepção de infância, tanto entre obras mais ou menos contemporâneas, quanto entre as de distintos estratos históricos. Entre o pensamento do século XV e XVI e aquele do século XVII é sensível um corte no âmbito veridiccional no que se refere ao lugar, ao valor e a função da Semelhança – sendo basal para a Renascença e

secundário para a Época Clássica. Todavia a obra desses pensadores compartilhava uma impossibilidade ontológico-moral da amizade no âmbito da educação pueril.

A amizade à época era concebida como uma relação entre sujeitos virtuosos ou honestos e dotados de uma racionalidade plena. A criança, por sua, era compreendida como uma forma incompleta do ser humano, à qual faltava a capacidade racional e a disposição à virtude. Dada essa incompletude ontológico e moral da infância, a amizade entre crianças era senão inconcebível, pelo menos *inveridizível*, aparecendo, quando muito, em um uso laxo, com sentido perfunctório e veridicção inconsistente. Embora a educação de então fosse essencialmente uma educação moral e da racionalidade e esses fossem condições à relação amical verdadeira, amizade ficava alijada da problemática pedagógica. Isso porque a amizade, oriunda verdadeiramente da racionalidade plena, constituía-se mais como uma relação guia e mantenedora da virtude do que como formadora ou educadora de um sujeito virtuoso. Da perspectiva educacional do período, *grosso modo*, o ser humano era um sujeito incompleto, cuja boa educação da alma poderia aproximá-lo, em termos morais e epistemológicos, da perfeição divina. A criança, por sua vez, como forma incompleta do ser humano, duplicava a incompletude educacional (*i.e.*, a forma incompleta do incompleto), logo, essa condição criança tornava ainda mais distanciada as condições de consistência de uma amizade ligada à educação pueril.

O século XVIII. O Setecentos foi um *intermezzo* veridiccional; nele as condições de consistência foram alterando-se em pelo menos três aspectos: (1) a amizade deixou de estar vinculada estritamente à moral e à alma, ganhando uma nova empiricidade e transcendência na figura do Homem e da psiquê; (2) a sensibilidade e a racionalidade em torno da infância modificaram-se e, conseqüentemente, a concepção de criança adquiriu outros contornos; (3) o lugar e a função da educação deslocou-se, deixando o seio familiar e passando, paulatinamente, a ser coordenada e provida pelo Estado governamentalizado, em níveis cada vez mais amplos, de forma mais estratificada e padronizada, nacional e internacionalmente. Esse estatuto transitório do século XVIII é sensível, por exemplo, na coabitação de perspectivas amicais não apenas distintas, mas assentadas em condições de consistência distintas: enquanto Voltaire (1764, p. 14) afirmava a amizade como uma relação “entre duas pessoas sensíveis e virtuosas”, excluindo da relação, pois, o interesse e a utilidade, Claude-Adrien Helvétius (1758, p. 350) asseverava a impossibilidade da “amizade sem necessidade”, permitindo que a amizade se fundasse também sobre o interesse e entre os sujeitos viciosos.

Do século XIX ao XX. A partir do Oitocentos, a família não deixou de fazer parte da educação da criança, porém suas práticas, comportamentos e condutas, progressivamente,

orientavam mais segundo a pedagogia. A educação converteu-se em formação do indivíduo como sujeito “livre” e “útil”, sendo ofertada nas escolas públicas ou legisladas pelo Estado, que se proliferam, sob a forma da educação pública e “universal”. Nesse contexto educacional, por um lado, apareceu a disciplina como modo de formar o indivíduo através da ação sobre o corpo, governando-o em suas minúcias, a fim de reproduzir um modelo individual em cada corpo. Por outro lado, a educação liberal buscava a formação a partir da ação sobre espaço e da vigilância dos indivíduos no interior do continente populacional. Nesse sentido a educação não possuía uma única metodologia, *stricto sensu*, mas possui um fim mais ou menos circunscrito: a delimitação de margens de comportamentos economicamente viáveis e desejáveis, a serem subjetivados, em tensão com corpos individuais idealizados, como produto da educação. Em ambos os casos, a educação moral converteu-se, progressivamente, em um ensino pautado no desenvolvimento infantil, abrindo alas à psicopedagogia (COUTINHO, 2008).

Nesse cenário, a amizade infantil foi ganhando corpo e mesmo consolidando-se, amiúde, como uma relação exclusiva ou mais desejável no intervalo da adolescência aos primeiros anos da vida adulta, quando a ocupação com os amigos dava lugar aos deveres do matrimônio e do trabalho. A amizade infantil, então, começou a aparecer como problemática da educação, sobretudo na forma de um obstáculo ao bom funcionamento da dinâmica escolar. O ideal disciplinar e o comportamento populacional desejado conflitavam com a improdutividade e indisciplina suscitadas pela amizade infantil ou instaladas na própria natureza da relação. A figura cinematográfica da amizade-confrontação, então, presente em filmes entre os anos 1930 e 1990, dramatizava os conflitos que essa nova amizade entre crianças punha à educação e aos ideais amicais, sendo quase sempre colocada como algo indesejável e pouco ou nada produtiva na formação do indivíduo.

Do século XX ao XXI. Com a emergência de uma educação menos pautada no ensino e na função-professor, a pedagogia da segunda metade do século XX coloca no centro da educação a criança como sujeito ativo e desloca para a aprendizagem o foco dos processos educacionais.^a As transformações na educação contemporânea incluem o rearranjo da noção de utilidade por meio do desenvolvimento de um currículo pedagógico, o desenvolvimento das pedagogias de aprendizagem e sua institucionalização nas políticas educacionais nacionais e

^a O termo “função-professor” não remete tanto à noção de “função-educador”, desenvolvida e explorada por Alexandre Filordi de Carvalho (2020), mas, antes, a certa diferenciação conceitual proposta por Jorge Larrosa (2019) entre a escola como *função* – objeto assaz explorado pela crítica ao “aparato escolar” moderno – e a escola como *forma*, remetendo a um escolar ligado à “*skholè*” (σχολή) grega e ao professor, como sujeito de um fazer mais próximo da ideia de ofício do que daquela de profissão e profissional. Nesse sentido, a função-professor diz respeito a esse lugar funcional e cada vez mais profissional que um indivíduo ocupa no aparato escolar moderno.

internacionais, além do surgimento e/ou expansão de uma capitalização da escola na qual essa é tornada uma “empresa educadora”. Nesse ínterim, enquanto o professor, enquanto função, foi tornado mediador e provedor, ao passo que o aluno foi convertido em aprendente e cliente, a cuja conjugação demos nome de “microaprendedor individual” (MAI). A educação do MAI, doravante, é uma aprendizagem progressivamente mais capitalizada, atravessada por um etos empresarial e um cálculo de investimento, bem como foi sendo paulatinamente customizada para atender o aprendente-consumidor. Entrementes, as políticas educacionais foram tomadas pela lógica do custo benefício, através de uma computabilização dos conteúdos, métodos, habilidades e comportamentos fornecidos entre outros fatores. Tudo isso calculado e veridizível em termos de investimento público e privado na formação do *Homo œconomicus* neoliberal, apoiado, precisamos frisar, na psicologização e na computabilização do ser humano.

Se nos territórios educacionais, essa veridicção capitalizada, valendo-se das noções psicologizadas e das ferramentas de computabilização do real, orientou as práticas pedagógicas e a gestão escolar, em sua verdade ou pertinência, a amizade não ficou à parte desse processo. Nesse cenário, pois, as relações amicais foram absorvidas pela pedagogia da aprendizagem e postas em funcionamento em favor do desenvolvimento de competências ou habilidade, da melhora no desempenho escolar e da formação de bases para as futuras relações que o sujeito escolar desenvolveria, quando adulto. Enfim, a veridicção amical pela pedagogia permite imputar a essa amizade toda uma série de atribuições novas, ligadas às características que a sociedade neoliberal, de concorrência e investimento, de aprendizagem alongada e alarga na vida e de desempenho e responsabilização, exigia do sujeito adulto.

Embora falemos de uma amizade pedagogizada, trata-se de práticas heterogêneas em torno da “amizade verdadeira” como componente pedagógico. Essa variedade de formas pelas quais a amizade tornou-se veridizível pedagogicamente alicerça-se em linhas de forças exógenas ao território pedagógico e amical. Trata-se, com efeito, da já referida tríade de linhas de força: a psicologização, a computabilização e a capitalização da amizade. Essas linhas de força, mantendo certo grau de autonomia em sua consistência e em seu desenvolvimento, articulam-se, tensionam-se e se sobrepõem, do fim do século XVIII ao século XXI, produzindo o plano de consistência no qual a veridicção da amizade pedagogizada é possível. No entanto, se em um primeiro momento essas linhas de força estrangeiras à pedagogia adentraram-na para recodificá-la, em um segundo momento, essa nova pedagogia se dobrou sobre a sociedade, em forma de uma “educação para toda a vida”, gerando a possibilidade de novas formas de amizade pedagogizada. A partir dessas linhas de força e no interior dessa pedagogia ao longo e ao largo da vida, paradoxalmente, os amigos convertem-se em algo cambiável ou situacional, ao passo

que a amizade passa a ser significativamente mais efêmera e plástica. Esse movimento de transbordamento levou consigo a amizade pedagogizada para fora dos muros da escola, fazendo funcionar nos mais diversos espaços (e tempos) uma relação amical na qual seu valor e sua veracidade estariam na utilidade que ela tinha para a educação permanente dos amigos, para a garantia de sua saúde mental e para o perpétuo ciclo de investimento no próprio capital humano.

Psicologização. Conquanto os “saberes psi” não possuam uma unidade ou uma homogeneidade de fácil circunscrição, mesmo em torno dessa espécie de núcleo comum do eu psíquico e da psiquê, há a emergência de uma veridicção amical a partir da articulação de certas noções do território psi, sobretudo “comportamento”, “cognição” e “habilidade” ou “competência”. A psicologização, sublinhamos, não remete nem à totalização dos saberes psi, nem sua redução às teorias cognitivo-comportamentais. Ademais os efeitos e o vocabulário da psicologização trespassam os contornos dos saberes psi, atravessando as ciências humanas.

A psicologização deslocou a substancialidade da amizade e a territorialidade de sua veridicção. Do século XV ao século XVIII, no Ocidente, o exame da amizade fora tema da filosofia moral e, em alguns casos, política e sua constituição concernira à alma – uma substância imaterial, divina e inescrutável em sua totalidade. A partir de fins do século XVIII e início do século XIX, a noção de psiquê substituiu a de alma, interiorizando e individualizando a “subjetividade” humana no eu psíquico e desligando-a, em sua substancialidade, do âmbito divino. Esse desligamento, por sua vez, deu-lhe certa materialidade e finitude, permitindo-lhe tornar-se objeto da investigação científica. A amizade, então, passando a concernir à psiquê, foi ligada à mente, ao comportamento, à cognição, às habilidades e às competências, enfim, ao eu psíquico e, entretanto, as relações amicais foram paulatinamente deixando de aparecer (apenas) na discursividade filosófica e começaram a povoar os territórios das ciências humanas. De sublime aliança das almas similares (MONTAIGNE, 1595) ou de relação entre pessoas sábias e virtuosas (VOLTAIRE, 1764), a amizade converte-se em algo cada vez mais ordinário, ligada à ontogenética do eu psíquico. De relação concernente aos sujeitos livres, virtuosos e racionais, ela passou a uma relação ontologizada na natureza humana e ligada à irracionalidade humana, tanto dos sentimentos quanto do inconsciente.

Essa psicologização da amizade apareceu, primeiramente, na veridicção clínica, onde a relação era justaposta aos casos de doença mental, nem sempre vinculada a eles em termos de causalidade. De todo modo, a amizade tornou-se uma experiência possível mesmo no interior da loucura e da desrazão, onde até então não fora veridizível. A partir mormente da segunda metade do século XX, a amizade foi mais intensivamente permeada por uma qualificação psi, através da qual ela pôde ser veridizível em termos cognitivos-comportamentais e tipificada por

comportamentos, habilidades – especialmente as socioemocionais –, faixa etária, sexualidade, gênero etc. Esse fenômeno tornou as relações amicais mensuráveis qualitativa e quantitativamente e os indivíduos discrimináveis em graus virtualmente infinitos (*viz.* o “melhor amigo íntimo” ou “melhor amigo de todos”, “melhor amigo”, “amigo próximo”, “amigo”, “conhecido amigável”, “conhecido”, “desconhecido”). Houve, nesse ínterim, a proliferação de um sem-número de perfis amicais, através de combinações e recombinações das qualidades – amigos de toda sorte. Essa amizade observável e mensurável, enfim, converte-se em objeto não só de ciência, de um modo geral, mas também objeto de uma linguagem científica específica: aquela da computabilização.

Computabilização. Aproximadamente na metade do século XX, a partir do surgimento da álgebra moderna e da lógica simbólica, emergiu uma linguagem computacional ou simbólico-matemática a fim de dar maior acurácia, objetividade e eficiência à expressão do pensamento e da investigação científicos. Essa nova linguagem artificial, que se contrapunha às “linguagens naturais”, fez inteligível e analisável cientificamente uma variedade cada vez maior de aspectos da realidade, porém não apenas no âmbito da natureza, mas também nos territórios do Homem – cuja forma mais emblemática quicá seja a Análise das Redes Sociais (ARS). O processo de computabilização do Homem não é tão-somente o “cálculo” de elementos humanos, pois consiste em operações lógico-matemáticas voltadas à resolução de problemas e execução de tarefas, através de regras ou etapas preestabelecidas (*i.e.*, algoritmos). O par comportamento-cognição encontra-se no cerne da computabilização do ser humano e, conseqüentemente, da amizade, posto que tornou aquilo que antes, recoberto pela alma, quedava inacessível à objetificação científica e à tradução em uma linguagem simbólico-matemática. Isso, todavia, não significa que a computabilização seja um mero efeito dos saberes psi, tendo ela seu desenvolvimento e seus efeitos próprios, os quais, ulteriormente, se encontraram com os da psicologização na figura do Homem e na constituição das ciências humanas.

Ao longo do século XX, a computabilização não apenas penetrou nas “ciências humanas” e, por conseguinte, nas pesquisas sobre as relações amicais, como se impregnou na veridicção amical de forma (quase) inelutável, através das fissuras que as noções de “comportamento”, “cognição” e “habilidades” produziram no saber sobre o Homem. As pesquisas científicas, então, tornaram-se capazes de captar a amizade, traduzi-la em dados, computá-los, analisá-los, retraduzindo-se, ao final, outra vez em “linguagem natural”. Esse processo não foi apenas uma matematização *lato sensu* da amizade, mas, especificamente por meio da computação, converteu a amizade veridizível como dados, gerando todo um território

de problemáticas em torno de uma “*data science*” (*i.e.*, não uma ciência dos dados, mas a ciência partir dos dados). Essa ciência, então, passou a problematizar a amizade em termos de solução de problemas e execução de tarefas através do processamento de dados (*i.e.*, *inputs* e *outputs*), cuja aplicação abrangeu, inclusive, a gestão escolar e as práticas pedagógicas.

Essa computabilização das relações humanas articulou-se ao governo das populações, o qual se dá por meio de estatísticas e cálculos de risco, o qual, no neoliberalismo, sofre transformações. Por um lado, essas mudanças são devidas ao avanço tecnológico e ao aumento da capacidade de coleta e processamento de dados e, por outro, por conta da alteração na escala de alcance e de atuação dessa computação. Conquanto mantenha-se a lógica de “biopolítica”, a previsibilidade e a probabilidade agora permitem a verificação de sujeitos cujos perfis são cada vez mais massivos e variados, sendo aplicáveis em nível individual (*i.e.*, perfis cada vez mais personalizáveis aos indivíduos). A personalização do mundo tornou-se um fenômeno cada vez visível na educação contemporânea, mas também produziu seus efeitos na amizade, já não mais havendo *a* amizade, mas, antes, *amizades*, no plural e particularizadas.

A conversão da amizade em um complexo de comportamentos e habilidades, fê-la não só computável, mas veridizível desde a linguagem simbólico-matemática. Essa linha de força computacional, então, codificou o que é a amizade e permitiu determinar com grande precisão quem era, quem é e quem será amigo de quem e como formar e alterar comportamentos com maior eficácia e eficiência (*i.e.*, como menor interferência humana ou imprecisão “subjetiva”). A técnica computacional, com esse nível tecnológico, conjugou-se com os processos de capitalização do ser humano, trazidos pela governamentalidade neoliberal, potencializando seu alcance tanto em direção a sua globalização, quanto em direção às minúcias da subjetividade individual.

Capitalização. A terceira linha de força que daria consistência à amizade pedagogizada, primeiro, tornara o Homem um sujeito de interesse, mormente na forma do *Homo œconomicus*. Esse ser humano capitalizado, ao longo do século XVIII e XIX, foi concebido, primariamente, com um sujeito de troca, pelo liberalismo, sendo colocado no cerne das relações econômicas, porém apenas indiretamente articulado às relações exógenas à Economia, *stricto sensu*. Na virada para o século XX, a fronteira entre econômico e extraeconômico começou a dissolver-se e o *Homo œconomicus* começou a ser tomado, desde uma governamentalidade “social-democrata”, como sujeito de consumo. Da segunda metade do século XX em diante, houve uma conquista progressiva dos territórios não-econômicos (*e.g.*, moral, política, educação e relações afetivas) pela capitalização neoliberal, a empresa tornou-se um modelo para as práticas sociais, do Estado às relações familiares. Dessarte, tudo se poderia converter em uma questão

de gestão, investimento e renda. O *Homo œconomicus*, doravante, passou a ser mais e mais um sujeito empresa de si, um empreendedor, a quem tudo seria uma questão de produção e investimento em seu capital humano. Essa nova veridicção neoliberal fez com que tudo que o *Homo œconomicus* tocasse se transmutasse em capital humano – uma espécie de toque de Midas empresarial – e, portanto, calculável em termos de investimento e renda. Isso não apenas com relação ao Homem em sua materialidade e racionalidade, mas também em seus aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais.

Nesse cenário, a amizade, até então ligada à virtude, fora uma relação desinteressada, porém, o século XVIII a rachou, deixando que a noção de interesse tocasse seu núcleo. Com isso, a ligação entre a amizade e a virtude foi tensionada e, paulatinamente, os crápulas, os interessados e toda sorte de sujeito imoral, até então impedidos de verdadeira amizade, puderem reivindicar para si o título de “amigo”. No século XX, a busca por satisfazer os interesses foi convertida em cálculo de investimento, a moral foi substituída pelo etos empresarial e a amizade nobre entre “homens virtuosos” não só se abriu a todos e qualquer um – *omnes et quivis* –, como foi inserida nos cálculos da empresa de si. As relações amicais já não eram verdadeiras ou falsas, desde um ponto de vista moral, mas um bom ou mal investimento, pensadas como úteis, eficientes, produtivas, rentáveis ou não.

A capitalização da amizade apareceu tanto em seu uso pelas empresas, em seu benefício – *viz.* aumentando a efetividade e eficácia das relações de trabalho, diminuindo o estresse organizacional, apoiando os sujeitos na inovação e produzindo um ambiente de trabalho mais salutar ou atrativo (leia-se, mais produtivo) –, quanto no uso da amizade pelos próprios amigos, no interior da empresa – *viz.* crescendo suas chances de ascensão na carreira, elevando seu estatuto no interior da empresa, bem como ampliando sua rede de contatos e influência no mercado de trabalho. Em suma, houve o surgimento de todo um uso estratégico da amizade para o empreendimento (de si).

Por meio dessa capitalização, a amizade também foi apropriada pelo *marketing*, como estímulo para o consumo, por publicações de autoajuda, *coaching* e pedagogias de aprendizagem, como ferramenta de adaptação social (*i.e.*, conformação à dinâmica neoliberal), de suposta ampliação de mobilidade, de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, entre outras coisas que dizem do valor capitalizado da amizade. Com o avanço da lógica e das demandas empresariais sobre a escola e a formação de sujeitos, essa capitalização da amizade adentrou o espaço escolar e o modo com a amizade era pensada pedagogicamente, pelos profissionais da educação e pelos pais, incidindo sobre a decisão de em que escola colocar os filhos, de quais metodologias de ensino aplicar, de quais habilidades e comportamentos

estimular etc. Através de sua inclusão no cálculo de investimento, a amizade passou a ser correlacionada tanto às *hard e soft skills* que uma educação proporciona, quanto ao *networking* amical que a escola pode propiciar.

Em suma, o ensaio de uma analítica veridiccional proposto nesse estudo parece ter logrado constituir não só o plano de consistência veridiccional específico da amizade pedagogizada, mas, outrossim, o processo mais amplo de pedagogização da amizade. Com a análise desse processo, não só delineamos o contorno da amizade cuja veridicção dá-se a partir da pedagogia, mas toda uma trama de linhas de forças, de transformações, de rupturas, de emergências, de deslocamentos, enfim, uma gama de acontecimentos que deram condições de consistência a essa veridicção. Contudo, parece-nos haver quedado duas questões “teóricas” e uma observação “metodológica” a serem feitas, ou, se se preferir, duas perguntas ligadas à amplitude e ao desenvolvimento dessa veridicção amical e uma apontamento sobre o fazer do presente estudo.

Como ensaio, esse estudo, conquanto tenha estabelecido estratégias e critérios de composição das “coleções” documentais, amiúdes, no próprio processo de delimitação e análise dessas coleções, foi preciso rearranjá-las. Isso posto que o arquivo era aquilo que se procurava nos documentos selecionados e a natureza do arquivo não é, essencialmente, extraordinária, ao contrário, ela torna sensível justamente as regras de veridicção, a partir das quais qualquer prática possui ou não valor e efeito de verdade. O arquivo apresenta as regras compartilhadas pela diversidade de práticas, ainda que não haja uma temática, um conteúdo, um conceito ou uma forma que precise ser compartilhado por elas. Outro critério na composição das coleções era a busca por documentos em que o arquivo estivesse mais explícito e menos disperso, de modo que o trabalho analítico ficasse mais evidente e sua leitura se tornasse menos enfadonha. Dessa feita, por vezes, através de um documento conhecido, chegamos a outro menos conhecido, que, no entanto, atendia melhor os critérios do estudo. Outras vezes, certo grau de acaso, aliado à atenção estudiosa, produzia o encontro com certos materiais que sequer haviam sido concebidos previamente como sendo pertinentes. Como efeito disso, seria assaz complexo estabelecer o movimento preciso de estabelecimento das coleções documentais de que nos utilizamos aqui, o que, no entanto, não significa uma falta de critério ou rigor, mas sim de que, nesse tipo de estudo, a atenção estudiosa e a abertura sensível do “cartógrafo” tiveram primazia sobre a execução estrita de um protocolo teórico-metodológico. Poderíamos dizer, inclusive, que, em detrimento de estabelecer de antemão um ponto de chegada de um *projeto*, as perguntas do estudo, os materiais selecionados inicialmente e todo tipo de ponto de partida nos serviu, sobretudo, como um *projétel*, capaz de nos laçar à tarefa do estudo.

Quanto às duas questões mencionadas, elas seriam uma espécie de reticências finais do “núcleo duro” dessa tese, prolongando o que poderia ser o ponto final do texto. Primeiramente, então, queda a questão: essas condições de consistência que intentamos mostrar com basais para a pedagogização da amizade, não seria elas condições mais gerais à consistência da amizade no século XXI? Ou, mais modestamente, não estariam elas implicadas na veridicção amical para além do território pedagógico, fazendo com que (quase) qualquer prática amical tivesse de apoiar-se nessas mesmas linhas de forças e nessas mesmas regras de veridicção que se apoia a amizade pedagogizada? Em segunda lugar, estaria uma questão sobre a amizade pedagogizada e sobre seu processo de pedagogização: em que medida tratou-se, com efeito, de uma pedagogização da amizade e não, inversamente, de uma *amicalização da pedagogia*? Ou seja, até que ponto foram as transformações da pedagogia e da veridicção amical que permitiram à amizade converter-se em componente pedagógico e não o inverso, as mudanças na esfera amical que produziram um rearranjo na pedagogia, dando-lhe sua forma atual? Dessarte, em vez de mostrar-se como a pedagogia foi fagocitando a amizade e tornando-a uma ferramenta pedagógica, tratar-se-ia de perceber como a amizade foi operando sobre a pedagogia, inclusive convertendo-se, em certa medida, no modelo daquilo que a pedagogia teria de, doravante, como objeto de ensino-aprendizagem.

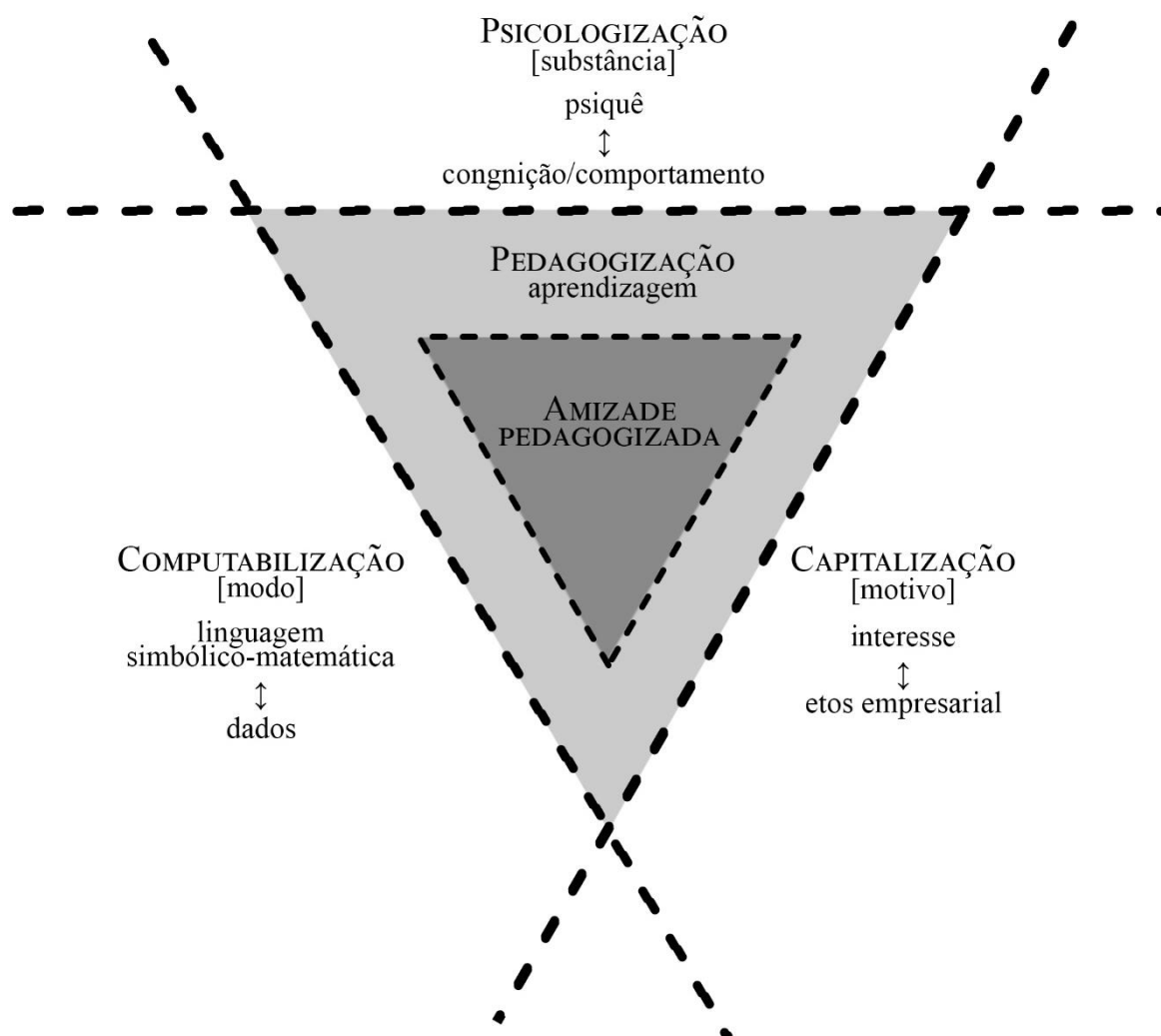
Ensaio de um esquema

A amizade, que até o século XVIII fora tema de ilustres ensaios e tratados filosóficos e nobre mote de elogios e elegias, resguarda pela impenetrabilidade da alma, a partir do século XX, passou a habitar a interioridade psíquica, convertendo-se em objeto de científicíssimas pesquisas, nas quais a amizade passou a ser analisada tecnicamente, com métodos tão objetivos quanto acres, tão precisos quanto assépticos. Essa amizade, então, foi codificada por uma linguagem artificial, calcada em dados e pensada por meio de observações validáveis e experimentos replicáveis em qualquer espaço-tempo, os quais verificavam não a amizade, mas as amizades. Encriptada em fórmulas, formas e esquemas, métodos, modelos e lógicas, essa veridicção amical acinzentada e árida expandiu suas bordas e multiplicou suas variações em uma desterritorialização relativa, cujo centro capitalizado/capitalizante devora cada cintilação de “quase-amizade”. Na contemporaneidade, toda quase-amizade tende a ser convertida em uma “amizade-verdadeira” dentro dessa veridicção amical de consistência tríplice, aqui apresentada. Foi no plano formado pelo entrecruzamento dessas três linhas de força, que uma amizade pensada desde a lógica, as práticas e os valores de uma educação pautada na pedagogia

da aprendizagem. Foi também através da instituição da psiquê, da linguagem simbólico-matemática e do interesse, através do âmbito cognitivo-comportamental, dos dados e da empresa como ferramentas para pensar o Homem, que a amizade pedagogizada veio a ganhar consistência veridiccional.

Na formação da amizade pedagogizada, ao passo que a psicologização da amizade constitui o *quê* (i.e., a substância) e a computabilização constitui o *como* (i.e., o modo) da veridicção amical contemporânea, a capitalização constitui seu *porquê* e, talvez, seu *para-quê* (i.e., o motivo). Esse tríptico no qual a veridicção pedagogizada da amizade ganha forma, ensaiamos convertê-lo em imagem (Figura 6.1); com efeito, não a fim de sintetizar as centenas de páginas que antecedem essas considerações finais, o que seria um esforço frívolo. Trata-se, então, da esquematização do complexo feixe de elementos dessa veridicção, a fim de prover um elemento e um alento gráfico, à guisa de um epítome visual, mas também como ensaio de uma abertura ao pensamento.

Figura 6.1 – Veridicção pedagogizada da amizade



Fonte: Elaborada pelos autores

Nesse esquema, as três linhas de força (viz. psicologização, computabilização e capitalização) aparecem como linhas tracejadas que recortam o plano veridiccional contemporâneo. O entrecruzamento dessas linhas produz um território (área triangular cinza-clara) no qual a pedagogização do Homem e suas relações ganham consistência veridiccional, por meio de tecnologias, práticas e instituições de aprendizagem. No interior da pedagogização forma-se uma zona de veridicção amical (área triangular cinza-escura), na qual reverberam os efeitos das linhas de força, tornando a amizade pedagogizada veridizível, a partir da psiquê, da linguagem simbólico-matemática e do interesse, mas em função da aprendizagem do sujeito. As linhas de força atuam no plano veridiccional através de aparatos conceituais e operacionais (viz. psiquê, linguagem simbólico-matemática e interesse), correspondendo a cada aparato, outrossim, um instrumento de efetivação (viz. cognição e comportamento, dados e etos empresarial), depois de sua atualização sobre a realidade, dando conteúdo, forma e sentido à

pedagogização da amizade, vão reestruturar o aparato, a linha de força e os contornos da pedagogização e da amizade pedagogizada. A própria amizade pedagogizada não é puramente efeito desse processo, agindo também na formação e transformação da pedagogia, bem como das linhas de força que a constituíram.

Por certo, esse esquema é uma simplificação do processo de surgimento e funcionamento da veridicção amical pedagogizada, na medida em que é um corte na superfície estratigráfica desse acontecimento veridiccional. Em sua dimensão laminar, o esquema exclui a tridimensionalidade da articulação entre geografia e geologia da amizade (*i.e.*, uma figura poliédrica formado pela sobreposição de planos espaciais horizontais a partir de um eixo temporal vertical), bem como se perde a minúcia topológica na superfície dos planos e a dinâmica geomorfológica na formação dos planos e na passagem de um a outro. Nesse nível topológico, por exemplo, uma miríade de amizades pedagogizada articula-se a outras práticas amicais fora da pedagogia.

De todo modo, nesse esquema parece reverberar outra triangulação, qual seja: aquela na qual o Homem, como duplo empírico-transcendental das ciências humanas, constituiu-se. Na medida em que emergência da amizade pedagogizada, em certo grau, deriva da invenção do Homem, parece-nos válida a associação das linhas de força que dão consistência para veridicção da amizade pedagogizada às condições de possibilidade epistêmicas do Homem, que Michel Foucault (1966) escrutina n’*As palavras e as coisas*. Desse modo, tem-se: (1) a psicologização e a lógica do desenvolvimento do eu psíquico articular-se-iam à Biologia e à vida; (2) a computabilização, com linguagem artificial capaz de dobrar-se sobre si mesma, e a tradução do real em dados computáveis articular-se-iam à Linguística e à linguagem; e, por fim, (3) a capitalização e a conversão do sujeito em *Homo œconomicus* – com seu etos empresarial em uma terra sem moral, movido pelo interesse e pelo capital humano – articular-se-iam à Economia e ao trabalho.

Ensaio de uma ontologia

Como observações finais sobre a amizade pedagogizada, vale destacarmos três pontos: (1) a variação infinita e delimitada; (2) a multiplicidade; e (3) a idealização e seu desfazimento através da analítica veridiccional. Conquanto parte dessas observações articule uma dimensão ontológica do tema, frisamos que não há aí uma contradição em relação à ressalva da crítica kantiana, posto que não visamos “fornecer conhecimentos sintéticos *a priori* das coisas em geral (o princípio da causalidade, por exemplo) em uma doutrina sistemática” (KANT, 2015,

p. 248, grifo do autor). Antes, intentamos pensar a dinâmica do “ser” da amizade pedagogizada, aproximando-nos da ontologia do devir elaborada por Gilles Deleuze (2011), a qual destrona o Ser de seu reino da similitude, coroando o anarquismo ontológico do devir, em sua potência de multiplicidade, diferença e repetição. Em outras palavras, o que segue são algumas notas a respeito das dinâmicas do “?-ser” a partir das quais é possível delinear os contornos, ainda que móveis e turvos, da veridicção de uma amizade pedagogizada.

Variação infinita e delimitada. Na geometria, entre dois pontos, há sempre espaço para outro ponto, portanto, entre dois pontos é possível marcar-se infinitos pontos. Logo, em traçando-se uma circunferência, no interior dela, é possível inscrever infinitos pontos. A veridicção, por sua vez, lida com uma área delimitada (*i.e.*, o limiar veridiccional), cujo interior comporta infinitas variações. Desse modo, na analítica veridiccional da amizade pedagogizada, embora tenhamos delineado o limiar dentro do qual uma amizade é dizível como verdadeira (tal qual a circunferência), há um sem-número de variações de amizades veridizíveis (tal qual o ponto), algumas atuais outras virtuais, ainda assim infinitas. Diferentemente da geometria, todavia, onde o limite de uma figura é bastante estável, definido e equacionável, no âmbito da veridicção o limiar é algo mais errático e nuançado. Ainda, assim, dada essa natureza da potencialidade da amizade pedagogizada que tende ao infinito em termos de variação, o trabalho de nosso estudo analítico-veridiccional não poderia tentar descrever cada amizade pedagogizada atual ou virtual, mas sim o de delinear o limiar ao qual, dadas as condições de consistência veridiccional, à amizade pedagogizada fica circunscrita. Portanto, ainda que outras formas de amizade pedagogizada que não apresentamos aqui possam vir a ser descritas, elas não falseiam a tese aqui exposta enquanto não apresentarem que são veridizíveis, simultaneamente: (1) na contemporaneidade; (2) a partir do território pedagógico; e (3) externamente ao limiar aqui traçado.

Multiplicidade. Enquanto comumente se opera o pensamento de forma exclusiva e excludente (*i.e.*, é ou isso, é ou aquilo), tornando a realidade estável, una e assemelhável, quase sempre de forma binária (*i.e.*, a partir do terceiro excluído), nossa analítica veridiccional tentou apreender a realidade em sua multiplicidade (*i.e.*, é e isso e aquilo e...), deslocando, assim, a tônica do “é” para o “e”. Ainda que a experiência humana – cotidiana ou científica – recorte o real, dando-lhe um sentido abstrato único, a amizade pedagogizada apresenta-se, em sua concretude, como uma sobreposição de estados, em uma espécie de “terceiro incluído” – *i.e.*, nem o ser, nem o não-ser, mas o ?-ser (DELEUZE, 2011). Ao passo que algumas metodologias se debatam para lidar com a categorização estáticas e paralisantes (*i.e.*, o ser e a unicidade), a analítica veridiccional tentou captar a amizade em seu caráter ontológico móvel, múltiplo e

heterogêneo – na tensão entre o devir rizomático e a cristalização produzida pelo regime de verdade (AUGSBURGER, 2022). Portanto, não só uma amizade pode ser psicologizada, simultaneamente, de várias formas, como pode ser, ao mesmo tempo, psicologizada, computabilizada e capitalizada, sem que uma coisa anule a outra e sem que precisem entrar em completa harmonia, a fim de se estabelecer uma meta-amizade ou uma supraconcordância amical. Dessarte, a multiplicidade pode ser discordante e contraditória *também*: uma amizade, então, pode ser rentável e não-rentável em uma mesma situação e ainda tóxica e não-tóxica em um mesmo gesto. As relações amicais podem desenvolver habilidades socioemocionais e reduzir o rendimento escolar, nessa ou naquela matéria ou de um modo geral, ao mesmo tempo em que provêm um *networking* etc. Logo, que uma amizade seja componente pedagógico, não significa que ela não obste o funcionamento escolar ou não reduza a aprendizagem

Crítica e desfazimento da idealização amical. Terceiro e último ponto, porém não menos relevante, o caráter crítico desse estudo liga-se ao desfazimento da idealização amical. A historiadora francesa Anne Vincent-Buffault (2010), na capa de seu livro *Uma história da amizade (Une histoire de l'amitié)*, afirma que: “qualquer que seja o lugar ou a época, a sociedade dos amigos é uma sociedade ideal”.³ Tanto em sua forma nobre clássica, em que há uma elitização “externa”, em relação ao *socius*, quanto em sua forma vulgar moderna, cuja elitização é “interna”, em relação ao indivíduo ou “entre pares”, a amizade seria uma forma relacional idealizada. Essa idealização reverbera mesmo nas pesquisas científicas, tidas como “objetivas”, fazendo com que a amizade seja observada majoritariamente através de uma lente “otimista” e “benfazeja”. Nesse sentido, esse estudo lançou mão da analítica veridiccional a fim de fragilizar, de dissolver ou de, pelo menos, relativizar o lugar ainda muito confortável da amizade, como relação privilegiada e idealizada, que parece reiteradamente, a despeito de suas transformações, remeter a um ideal de relacionamento entre os seres humanos. A análise crítico-descritiva da veridicção pedagogizada da amizade, a despeito do aparente pessimismo com tons kafkianos, buscou produzir uma rachadura, ainda que mínima, gerar um desvio, ainda que leve, abrir um espaço, ainda que ínfimo, para que as condições com que se joga o jogo da verdade amical contemporânea tornem-se sensíveis e possam ser tensionados. Dessarte, a analítica intenta produzir “uma descrição que não é nem transcendental nem antropológica” (FOUCAULT, 1969, p. 156), quiçá imanente e diferenciadora.

CODA – ENSAIO DE UMA ABERTURA

Em que pese os intentos desse estudo da veridicção da amizade pedagogizada, a própria proposta de uma analítica da veridicção da amizade pedagogizada está aqui, como muito, iniciada, seja em seu aspecto temático – (*i.e.*, a pedagogização, a psicologização, a computabilização e a capitalização da amizade), seja em sua maneira de fazer. Outrossim, há uma imensidão de estudos possíveis em torna da veridicção amical, para além do território da educação e da amizade, na exploração de outros territórios das ciências humanas ou com outras esferas da veridicção do Homem e de seus processos de formação e transformação.

Parece-nos mister marcar que o fim dessa tese não é senão outro *começar* – “O fim é onde começamos” (ELIOT, 1971, p. 144) –, porquanto, sobre a amizade e suas várias variáveis e diferentes relações com a verdade, “há muito o que dizer: de tudo tem” (CERVANTES, 2015, p. 1028). O estudo das condições de consistência da veridicção amical poderia, assim, ultrapassar a relação entre seres humanos: amizade entre animais não-humanos – *e.g.*, a amizade como estratégia de sobrevivência entre babuínos (PALOMBIT, 2009; PALOMBIT; SEYFARTH; CHENEY, 1997) ou vinculada à estabilidade ou tolerância em grupos de macacos do gênero *Macaca* (ADISESHAN; ADISESHAN; ISBELL, 2011; MICHELETTA; WALLER, 2012; WEINSTEIN; CAPITANIO, 2012) –, entre humanos e animais (FAUSTO, 2020), entre plantas (DURÁN-MEDINA *et al.*, 2021) e entre humanos e máquinas (BAHRI; LESTARI, 2021). Outros exemplos seriam o estudo especificamente da analítica da veridicção amical e a governamentalidade neoliberal, o escrutínio da constituição do Mesmo e do Outro através da veridicção amical, ou ainda a perquirição da veridicção das prática amicais para além dos contornos do “Ocidente” – *e.g.*, como a amizade em povos indígenas não-europeus ou não-aculturados pela colonização europeia (FAUSTO, 2012; LEEUW; CAMERON; GREENWOOD, 2012; TAYLOR, 2017) ou como parte da veridicção e da metodologia etnográfica/antropológica (GAY Y BLASCO; CRUZ HERNÁNDEZ, 2012; OWTON; ALLEN-COLLINSON, 2014; TILLMANN-HEALY, 2003). Também estaria por fazer a análise de territórios bem próximos e pontuais, cartografias do cotidiano, genealogias das amizades entre mulheres e pessoas fora da heteronormatividade-masculina, da centralidade branca-europeia-aburguesada... Há todo uma gama de estudos possíveis, aquém e além da amizade-maior, sobre devires insuspeitos, a partir de relações digitalizadas ou em documentos ainda empoeirados de algum arquivo quase olvidado. Enfim, analíticas da veridicção que, ademais da nobreza da curiosidade que as pode mover, tem a força violenta de um pensamento, que rasga o céu que nos protege, lançando-nos outra vez no seio do assombroso caos – o inominável do devir, donde o *Eu* encontra o *Outro* e pode ser arrastado para fora do Mesmo, forçando real a diferenciar. Dessarte, esse estudo não é senão um ensaio, escrito como quem

experimenta e instiga à ousadia de saber e de saborear – *sapere aude!* –, a fim de alargar os limites da própria veridicção e das práticas cotidianas em torno da amizade, a fim de produzir um afastamento do que já se está familiarizado em dada cultura, para que o pensamento seja possível. Talvez, e só talvez, esse estudo, a sua maneira, seja um ensaio à transgressão.



¹ “O pensamento requer distância do que já assumimos como válido culturalmente”.

² “O que chamamos de começo é, amiúde, o fim e pôr um fim é dar um começo. O fim é onde começamos. [...] Toda frase e toda sentença é um fim e um começo, todo poema um epitáfio. E qualquer ação é um passo ao bloco, ao fogo e para baixo na garganta do mar ou para uma pedra ilegível: e é aí onde começamos”

³ “Quels que soient le lieu ou l’époque, la société des amis est une société idéale”.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. D. **As Primaveras**. 1a. ed. Porto Alegre: Typographia de Paula Brito, 1856.

ADAMS, R. G. Conceptual and methodological issues in studying friendships of older adults. In: ADAMS, R. G.; BLIESZNER, R. **Older adult friendship: Structure and process**. Newbury Park, US: Sage, 1989. p. 17-41.

ADISESHAN, A.; ADISESHAN, T.; ISBELL, L. A. Affiliative relationships and reciprocity among adult male bonnet macaques (*Macaca radiata*) at Arunachala Hill, India. **American Journal of Primatology**, v. 73, n. 11, p. 1107-1113, Nov. 2011.

AGAMBEN, G. For a Theory of Destituent Power. **Critical Legal Thinking: law and political**, 5 Feb. 2014. Disponível em: <https://criticallegalthinking.com/2014/02/05/theory-destituent-power/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

AGNEW, R. The interactive effects of peer variables on delinquency. **Criminology**, v. 29, p. 47-72, Feb. 1991.

AINSWORTH, M. D. S. Attachments Beyond Infancy. **American Psychologist**, v. 44, n. 4, p. 709-16, Apr. 1989.

ALBORNOS, S. G. Atração passional, trabalho e educação em O novo mundo industrial e societário de Charles Fourier. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-19, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172007000100002. Acesso em: 19 mar. 2022.

ALFERES, V. R. A pedagogização do sexo. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 30, n. 1, p. 91-96, 1996. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/11543>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ALMAATOUQ, A. et al. Are You Your Friends' Friend? Poor Perception of Friendship Ties Limits the Ability to Promote Behavioral Change. **PLOS ONE**, v. 11, n. 3, p. 1-13, Mar. 2016.

ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État. In: ALTHUSSER, L. **Positions: 1964-1975**. Paris: Les Éditions sociales, 1976. p. 67-125.

ANDRADE, C. D. D. **Poesia completa**: conforme disposição do autor. 1a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ANDRADE, O. D. **Manifesto antropófago e outros textos**. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANÔNIMO. **Civilité puérile et morale**: Pour instruire les enfans, à se bien comporter, tant envers Dieu, que le Prochain, par des figures exemplaires sur plusieurs défauts et accidens qui

leur arrivent. Très-utile pour porter à l'école, afin d'y apprendre à bien vivre. Dijon, FR: Claude Michard, 1680. Disponível em:
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1048533v/f1.item.r=%C3%A9ducation%20enfants>.
 Acesso em: 5 out. 2021.

ANTUNES, D. "**Da educação das crianças" em Montaigne**: uma ideia de formação humana. [S.l.]: [s.n.], 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AQUINO, J. G. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, ago. 2013. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2020.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ARENDT, H. **Between Past and Future**: eight exercises in political thought. New York, USA: Penguin Books, 2006.

ARENDT, H. **The human condition**. Chicago, USA: University of Chicago, 2018.

ARIÈS, P. **L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Plon, 1960.

ARIÈS, P. L'éducation familiale. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2**: de 1515 à 1815. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 233-245.

ARIÈS, P. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. **História da vida privada, 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 9-25.

ARIÈS, P. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 9-25.

ARISTÓTELES. **The Nicomachean ethics**. Dordrecht, NL: D. Reidel, 1975.

ASHER, S.; PARKER, J.; WALKER, D. Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment. In: BUKOWSKI, W. M.; NEWCOMB, A. F.; HARTUP, W. W. **The Company they keep**: Friendship in childhood and adolescence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 366-405.

AU Revoir les Enfants. Direção: Louis Malle. Produção: Louis Malle. [S.l.]: MK2 Productions. 1987.

AUGSBURGER, L. G. "Meu nome é Legião": sobre verdade e ciência num sentido extrametodológico. **Peri**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 61-77, 2022.

AUGSBURGER, L. G.; KRAEMER, C. Esclarecimento e amizade: o governo dos indivíduos no iluminismo através da moral. **Synesis**, v. 5, n. 2, p. 27-41, 2013. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/410>. Acesso em: 9 ago. 2021.

AUGSBURGER, L. G.; PREVE, A. M. H. Escolarização em instituições não escolares: uma análise de experiências em educação com oficinas em um Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-22, 2019.

AUGSBURGER, L. G.; PREVE, A. M. H. Amizade, pedagogia e neoliberalismo: a veridicção neoliberal e suas ressonâncias em uma amizade pedagogizada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 266-79, 2020.

AYDIN, M. N.; PERDAHCI, Z. N. Dynamic network analysis of online interactive platform. **Inf Syst Front**, v. 21, p. 229-240, 2019a.

AYDIN, M. N.; PERDAHCI, Z. N. School-wide friendship metadata correlations. **Computers & Education**, v. 129, p. 159-173, 2019b.

AYMARD, M. Amizade e convivialidade. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 439-81.

AZAR FILHO, C. M. Natureza e lei natural nos Ensaio de Montaigne. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 3, n. 4, p. 51-71, jan./dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/708>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BABBAGE, C. On the influence of signs in mathematical reasoning. **Transactions of the Cambridge Philosophical Society**, v. 2, p. 325-377, 1827.

BABBAGE, C.; HERSCHEL, J. F. W. Preface. In: BABBAGE, C.; HERSCHEL, J. F. W. **Memoirs of the Analytical Society**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, v. 1, 1813. p. i-xxii.

BAHRI, S.; LESTARI, E. T. Implementation of Human-Machine Friendship Learning in the New-Normal Era. **Journal of Education and Learning**, v. 15, n. 2, p. 291-296, May 2021.

BALL, B.; NEWMAN, M. E. J. Friendship networks and social status. **Network Science**, v. 1, n. 1, p. 16-30, Apr. 2013. Acesso em: 19 mar. 2019.

BÄNZIGER, T.; GRANDJEAN, D.; SCHERER, K. R. Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The multimodal emotion recognition test (MERT). **Emotion**, v. 9, n. 5, p. 691-704, 2009.

BÄNZIGER, T.; MORTILLARO, M.; SCHERER, K. R. Introducing the Geneva Multimodal expression corpus for experimental research on emotion perception. **Emotion**, v. 12, n. 5, p. 1161-79, 2012.

BARBIR, L. A.; VANDEVENDER, A. W.; COHN, T. J. Friendship, attitudes, and behavioral intentions of cisgender heterosexuals toward transgender individuals. **Journal of Gay & Lesbian Mental Health**, v. 21, n. 2, p. 154-70, 2017.

BARON, G. R. **Friendship marketing**: growing your business by cultivating strategic relationships. Granst Pass, US: The Oasis Press/PSI Research, 1997.

BARTLETT, F. **Psychology And The Soldier**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1927.

BAUDELAIRE, C. **Les fleurs du mal**. 1ª. ed. Paris: Librairie Général Française, 1999.

BEARD, A. True Friends at Work. **Harvard Business Review**, Jul./Aug. 2020. Disponível em: <https://hbr.org/2020/07/true-friends-at-work>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BECKER, G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. **Journal of Political Economy**, Chicago, US, v. 70, n. 5, p. 9-49, Oct. 1962. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1829103>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BECKER, G. S. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago, US: University of Chicago Press, 1964.

BEESON, D.; CRONK, N. Voltaire: philosopher or philosophe? In: CRONK, N. **The Cambridge Companion to Voltaire**. Tradução de Cristian Clemente. 1. ed. Cambridge: Cambridge University, 2009. p. 47-64.

BELTRÃO, I. R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**: didática - o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

BENTHAM, J. **An introduction to the principles of morals and legislation**. New York, US: Hafner Publishing Company, 1948.

BENTHAM, J. **The panopticon writings**. London: Verso, 1995.

BENTHAM, J. **Jeremy Bentham's economic writings**: critical edition based on his printed and unprinted manuscripts. London: Routledge, v. 3, 2005.

BERNDT, T. J. Friendship Quality and Social Development. **Current Directions in Psychological Science**, v. 11, n. 1, p. 7-10, 2002.

BERNDT, T. J.; KEEFE, K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. **Child Development**, v. 66, n. 5, p. 1312-29, 1995.

BERNDT, T. J.; LADD, G. W. **Peer relationships in child development**. New York, US: Wiley, 1989.

BERNDT, T. J.; LAYCHAK, A. E.; PARK, K. Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: an experimental study. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 664-670, 1990.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BHARDWAJ, A. et al. Bridging Caste Divides: Middle-Status Ambivalence, Elite Closure, and Lower-Status Social Withdrawal. **Journal of Management Studies**, v. 58, n. 8, p. 2111-2136, Dec. 2021.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BLIESZNER, R.; ADAMS, R. G. **Adult friendship**. Newbury, US: Sage, 1992.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York, US: Houghton Mifflin Co., 1918.

BOCK, R. D.; HUSAIN, S. Z. Factors of the Tele: A Preliminary Report. **Sociometry**, v. 15, n. 3/4, p. 206-219, Aug./Nov. 1952.

BOIRAUD, H. L'évolution de l'éducation féminine. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3**: de 1815 à 1945. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 319-332.

BORGES, J. L. **Cuentos completos**. 6a. ed. Barcelona, ES: Debolsillo, 2019.

BÖSCHENSTEIN, B. Trois poètes allemands de 1800. In: JANKÉLÉVITCH, S.; OGILVIE, B. **L'amitié**: dans son harmonie, dans ses dissonances. Paris: Autrement, 1995. p. 43-56.

BOTT, H. Observation of play activities in a nursery school. **Genetic Psychology Monographs**, v. 4, p. 44-88, 1928.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BOYD, N. G.; TAYLOR, R. R. A developmental approach to the examination of friendship in leader-follower relationships. **The Leadership Quarterly**, Amsterdam, v. 9, n. 1, p. 1-25, 1998.

BRADLEY, M. Scientific Education for a New Society The Ecole Polytechnique 1795–1830. **History of Education: Journal of the History of Education Society**, v. 5, n. 1, p. 11-24, 1976.

BRAHAMI, F. L'amitié : de la sympathie chez Hume et Smith. In: JANKÉLÉVITCH, S.; OGILVIE, B. **L'amitié**: dans son harmonie, dans ses dissonances. Autrement: [s.n.], 1995. p. Paris.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRECHT, B. **Die Dreigroschenoper**. Boston, US: Suhrkamp, 1982. Disponível em: <https://archive.org/details/dieerweiterungde0000grim/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRECHWALD, W. A.; PRINSTEIN, M. J. Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. **J Res Adolesc**, v. 21, n. 1, p. 166-179, Mar. 2011.

BRENDGEN, M. et al. The Relations Between Friendship Quality, Ranked-Friendship Preference, and Adolescents' Behavior With Their Friends. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 395-415, Jul. 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23093405>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRENNER, Y. Montaigne on Education: Make America Think Again. **The Journal of the Core Curriculum**, v. 27, p. 37-42, Spring 2018.

BREWER, D. D. The social structural basis of the organization of persons in memory. **Human Nature**, New York, US, v. 6, n. 4, p. 379-403, 1995.

BREWER, D. D.; WEBSTER, C. M. Forgetting of friends and its effects on measuring friendship networks. **Social Networks**, v. 21, n. 4, p. 361-373, Oct. 1999.

BRIGNOL, S. M. S. et al. Social networks of men who have sex with men: study of recruitment chains using Respondent Driven Sampling in Salvador, Bahia State, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 170-181, 2015.

BROUSSAIS, F.-J.-V. **De l'irritation et de la folie**: ouvrage dans lequel les rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique. 2a. ed. Paris: J.-B. Baillière, v. 1, 1839a.

BROUSSAIS, F.-J.-V. **De l'irritation et de la folie**: ouvrage dans lequel les rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique. 2a. ed. Paris: J.-B. Baillière, v. 2, 1839b.

BRUN, D. A gramática amorosa da amizade. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 311-9, jul./dez. 2007.

BUISSON, F. **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**: t. 1. Paris: Hachette, 1893.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 21, p. 17-39, dez. 2002. Acesso em: 20 jun. 2019.

- BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 48, p. 101-23, dez. 2008. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BUKOWSKI, W. M.; HOZA, B.; BOIVIN, M. Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Early Adolescence. **New Directions For Child Development**, v. 60, p. 23-37, Summer 1993.
- BUKOWSKI, W. M.; HOZA, B.; BOIVIN, M. Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 11, n. 3, p. 471-84, 1994.
- BURKE, M. A.; SASS, T. R. Classroom peer effects and student achievement. **Journal of Labor Economics**, v. 31, n. 1, p. 51-82, 2013.
- CARDOSO, S. Paixão da igualdade, paixão da liberdade: a amizade em Montaigne. In: CARDOSO, S. E. A. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 159-94.
- CARNEGIE, D. **How to win friends and influence people**. 28a. ed. Londres: Penguin Books, 2006.
- CARNIEL, F. R.; CUNHA, M. V. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. **Teias**, v. 23, n. 68, p. 42-54, mar. 2022.
- CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.
- CARROLL, L. **Alice's adventures on Wonderland and others stories**. San Diego, US: Baker & Taylor, 2013.
- CARVALHO, A. B. D. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.
- CASTRO, E. La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. **Tópicos**, Santa Fe, v. 21, p. 42-61, jul. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2016000100003. Acesso em: 19 mar. 2019.
- CASTRO, E. Crítica y veridicción en Michel Foucault. **Aglo**, v. 2, p. 107-115, dec. 2018. Disponível em: <https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20220201820final.1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- CAUVIN, M. L'éducation dans les pays de langue germanique. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 143-161.

CERVANTES, M. D. **Don Quijote de la Mancha**. Barcelona, ES: Alfaguara, 2015.

CHAN, D. K.-S.; CHENG, G. H.-L. A Comparison of Offline and Online Friendship Qualities at Different Stages of Relationship Development. **Journal of Social and Personal Relationships**, Thousand Oak, US, v. 21, n. 3, p. 305-320, Jun. 2004.

CHAN, G. H. Intimacy, friendship, and forms of online communication among hidden youth in Hong Kong. **Computers in Human Behavior**, v. 111, p. 1-7, 2020.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 113-162.

CHAUDON, L.-M. **Anti-dictionnaire philosophique**: Pour servir de Commentaire & de Correctif au Dictionnaire Philosophique, & aux autres Livres qui ont paru de nos jours contre le Christianisme. Paris: Saillant & Nyon, v. 1, 1775. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65365729/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

CICERO, M. T. **De Re Publica; De Leibus; Cao Maior De Senectute; Laelius de Amicitia**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

CILLESSEN, A. H. N. Sociometric methods. In: RUBIN, K. H.; BUKOWSKI, W. M.; LAURSEN, B. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups**. New York, US: Guilford, 2009. p. 82-99.

ČÍŽEK, J. **The Conception of Man in the Works of John Amos Comenius**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016.

CLARO, D. P.; NETO, S. A. L.; CLARO, P. B. D. O. The Enhancing Impact of Friendship Networks on Sales Managers' Performance. **Brazilian Administration Review**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 158-175, Apr./Jun. 2013.

COBB, S. et al. Applied virtual environments to support learning of social interaction skills in users with Asperger's Syndrome. **Digital Creativity**, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2002.

COCKING, D.; KENNETT, J. Friendship and the Self. **Ethics**, v. 108, n. 3, p. 502-27, Apr. 1998.

COHEN, T. F. Men's Families, Men's Friends: A Structural Analysis of Constraints on Men's Social Ties. In: NARDI, P. M. **Men's Friendships**. Newbury Park, US: Sage, 1992. p. 115-131.

COLLINS, W. A.; LAURSEN, B. **Relationships as developmental contexts**. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

COLOMBO, C. **Lettera in lingua spagnuola diretta da Cristoforo Colombo a Luis de Santangel**. Milano: T. Laengner, 1866 [1493]. Disponível em: <https://archive.org/details/letterainlingua00colurich>. Acesso em: 1 nov. 2022.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas. 2000.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Comunicação da Comissão ao conselho e ao parlamento Europeu: ações comuns para o crescimento e o emprego: o Programa Comunitário de Lisboa**. Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas, p. 11. 2005.

COMISSÃO EUROPEIA. **Crescimento, Competitividade, Emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI – "Livro Branco"**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994.

COMITÉ INVISIBLE. **A nos amis**. Paris: La fabrique, 2014.

CORBIN, A. O encontro dos corpos. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: da Revolução à Grande Guerra**. Tradução de João Batista Kreuch e Jaime Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, v. 2, 2008. p. 181-266.

CORBIN, A. A relação íntima ou os prazeres da troca. In: PERROT, M. **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. Tradução de Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 466-524.

CORDEIRO, R. A. Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 24, p. 509-17, 2006.

CORRÊA, M.; CERVI, G. M. Mapas de um espaço-tempo: uma cartografia do território escolar na sociedade de contro. **Linha Mestra**, v. 12, n. 34, p. 47-64, jan./abr. 2018.

CORRÊA, M.; CERVI, G. M. Performatividade: atravessamentos de um dispositivo de controle na constituição de sujeitos escolares. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 1-19, 2020.

CORSARO, W. A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, US: Ablex Publishing Corporation, 1985.

CORSARO, W. A. **"We're friends, right?": inside kids' cultures**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

COUTINHO, K. D. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. [S.l.]: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRARY, J. **24/7: terminal capitalism and the ends of sleep**. London, UK: Verso Books, 2014.

CULLEN, W. **Synopsis nosologiae methodicae**. Edinburgh, : A. Kincaid & W. Creech, 1772.

DAGONET, H. **Traité élémentaire et pratique des maladies mentales; suivi de Considérations pratiques sur l'administration des asiles d'aliénés; accompagné d'une carte statistique des établissements d'aliénés de l'empire français**. Paris: J. B. Baillière et Fils, 1862. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k283840>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DAGONET, H. **Traité des maladies mentales**. Paris: J.-B. Baillière et Fils, 1894.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale**. Paris: La Découverte, 2010.

DARWIN, C. **The Expression of Emotion in Man and Animals**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

DAUDT, P. R.; SOUZA, L. K. D.; SPERB, T. M. Amizade e gênero nos conflitos de pré-escolares. **Interpersona**, v. 1, n. 1, p. 77-95, Jun. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216114>. Acesso em: 19 mar. 2015.

DEAD Poets Society. Direção: Perter Weir. [S.l.]: Touchstone Pictures. 1989. 1 DVD (128 min), son., color.

DECROLY, O. **La fonction de globalisation et l'enseignement**. Bruxelles: Maurice Lamertin, 1928.

DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, G. **Cinéma: l'image-mouvement**. Paris: Minuit, v. 1, 1983.

DELEUZE, G. **L'île déserte: textes et entretiens (1953-1974)**. Paris: Minuit, 2002.

DELEUZE, G. **Différence et répétition**. 12. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **L'Anti-Œdipe: capitalismo et schizophrénie 1**. Paris: Minuit, 1973.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux: capitalismo et schizophrénie 2**. Paris: Minuit, 1980.

DELIGNY, F. **L'Arachnéen et autres textes**. Paris: Arachnéen, 2008.

DESCARTES, R. **Meditationes de prima philosophia, in quibus Dei existentia, & animae humanae a corpore distinctio demonstrantur**. Amsterdam: Joan Blaeu, 1644.

Dewey, J. (1899). **The school and society**. Chicago, US: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York, US: Macmillan.

Dewey, J. (1930). **Human nature and conduct**. New York, US: Modern Library.

Dewey, J. (1938). **Experience and education**. New York, US: Macmillan.

Dewey, J. (1940). **Education today**. New York, US: G.P. Putnam's Sons.

DIAS, A. G. **Primeiros Cantos**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1846.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F.; VÁZQUEZ-NEGRETE, V. I.; DÍAZ-DAVID, A. Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. **evista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 17, n. 1, p. 237-52, 2019. Acesso em: 19 dez. 2019.

DIETERICH, S. E. **The Coevolution of Adolescent Friendship Networks and School Outcomes**. [S.l.]: [s.n.], 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Department of Psychology, Colorado State University, Fort Collins, US, 2015.

DIJKSTRA, J. K.; BERGER, C. Friendship Selection and Influence Processes for Physical Aggression and Prosociality: Differences between Single-Sex and Mixed-Sex Contexts. **Sex Roles**, v. 78, p. 625-36, 2018.

DIJKSTRAE, J. K.; BERGER, C. Friendship Selection and Influence Processes for Physical Aggression and Prosociality: Differences between Single-Sex and Mixed-Sex Contexts. **Sex Roles**, v. 78, n. 9-10, p. 625-36, May 2018.

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DONZELOT, J. **La policie des familles**. Paris: Minuit, 2005.

DOSTALER, G. **Keynes et ses combats**. Paris: Albin Michel, 2005.

DUFRAISSE, R. L'éducation durant la période révolutionnaire: 1789-1815. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2: De 1515 à 1815**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 317-336.

DUNKER, C. **Reinvenção da intimidade**: políticas do sofrimento cotidiano. São Paulo: Ubu, 2017.

DUNN, J. Siblings, Friends, and the Development of Social Understanding. In: COLLINS, W. A.; LAURSEN, B. **Relationships as developmental contexts**: the Minnesota Symposia on Child Psychology, v. 30. London: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 164-175.

DURÁN-MEDINA, Y. et al. Specialized metabolism and development: An unexpected friendship. **Current Opinion in Plant Biology**, v. 64, p. 102-142, Dec. 2021.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santilla, 1999.

EAGLE, N.; PENTLAND, A. S.; LAZER, D. Inferring friendship network structure by using mobile phone data. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 106, n. 36, p. 15274-8, 2009.

EAGLETON, T. **Doce violência: a ideia do trágico**. Tradução de Alzira Allegro. São Paulo: Unesp, 2013.

EL MURR, D. **La amitié**. Paris: Flammarion, 2001.

ELIAS, N. **Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen** – bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main, DE: Suhrkamp, 1981.

ELIAS, N. **Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen** – bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft : Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main, DE: Suhrkamp, 1997.

EMPÉDOCLES. **Empedocles, the extant fragments**. London: Yale University Press, 1981.

ERASMUS, D. **De civilitate morum puerilium**. Antuerpiæ: Michaellem Hillenium, 1530.

ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus, v. 23-24: literary and educational writings 1-2**. Toronto, CA: University of Toronto, 1978.

ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus, v. 25-26: literary and educational writings 3-4**. Toronto, CA: University of Toronto, 1985.

ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus, v. 27-28: literary and educational writings 5-6**. Toronto: University of Toronto, 1986.

ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus, v. 39-40: colloquies**. Toronto: University of Toronto, 1997.

ERIKSON, E. H. **Identity, Youth, and Crisis**. New York, US: Norton, 1968.

ESQUIROL, É. **Divers articles sur l'aliénation mentale**. Paris: C.-L.-F. Panckoucke, 1814. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1268968g>. Acesso em: 19 mar 2021.

ESQUIROL, É. **Des illusions chez les aliénés ; Question médico-légale sur l'isolement des aliénés**. Paris: Librairie Médicale de Crochard, 1832. Acesso em: 19 mar. 2021.

ESQUIROL, É. **Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal**. Paris: J.-B. Baillière, v. 1, 1838a. Acesso em: 19 mar. 2021.

ESQUIROL, É. **Examen du projet de loi sur les aliénés**. Paris: J.-B. Baillière, 1838c. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56190705>. Acesso em: mar. 19 2021.

EYSENCK, H. J. **The Scientific Study of Personality**. London: Routledge and Kegan Paul, 1952.

FADERMAN, L. **Surpassing the love of men: Romantic Friendship and Love Between Women from the Renaissance to the Present**. New York. New York: Perennial, 2001.

FARARO, T. J.; SUNSHINE, M. H. **A study of a biased friendship net**. Syracuse, US: Syracuse University Youth Development Center, 1964.

FAUSTO, C. The friend, the enemy, and the anthropologist: hostility and hospitality among the Parakanã (Amazonia, Brazil). **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 18, n. 1, p. 196-209, Jun; 2012.

FAUSTO, J. **A cosmopolítica dos animais**. São Paulo: n-1, 2020.

FEI, X.; YOU, Y.; YANG, X. “We” are Different: Exploring the Diverse Effects of Friend and Family Accessibility on Consumers' Product Preferences. **Journal of Consumer Psychology**, v. 30, n. 3, p. 543-50, Jul. 2020.

FERNÁNDEZ LIRIA, C.; GARCÍA FERNÁNDEZ, O.; GALINDO FERRÁNDEZ, E. **Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda**. 3a. ed. Madrid: Akal, 2017.

FIANS, G. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FISCHER, C. S. What do we mean by 'friend'? An inductive study. **Social Networks**, v. 3, n. 4, p. 287-306, 1982.

FLASHMAN, J. Academic Achievement and Its Impact on Friend Dynamics. **Sociology of Education**, v. 85, n. 1, p. 61-80, 2012.

FLORES MONTAÑEZ, N.; SANTOYO VELASCO, C. Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: análisis de mecanismos funcionales. **Revista Mexicana de Análisis de la Conducta**, v. 35, n. 1, p. 59-74, Jun 2009.

FOUCAULT, M. **Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses**: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966.

FOUCAULT, M. **L'Archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**: leçon inaugurale au Collège de France prononcée la 2 décembre 1970. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris: Gallimard, 1972.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir**: naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité 1**: la volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, M. **"Il faut défendre la société"**: cours au Collège de France (1975-1976). Paris: Gallimard; Seuil, 1997.

FOUCAULT, M. **Les anormaux**: cours au Collège de France (1974-1975). Paris: Gallimard; Seuil, 1999.

FOUCAULT, M. La vie des hommes infâmes. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits 2**: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001a. p. 237-53.

FOUCAULT, M. **L'herméneutique du sujet**: cours au Collège de France (1981-1982). Paris: Seuil; Gallimard, 2001b.

FOUCAULT, M. Entretien avec Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits 2**: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001c. p. 860-914.

FOUCAULT, M. La fonction politique de l'intellectuel. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits 2**: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001d. p. 109-114.

FOUCAULT, M. **Le pouvoir psychiatrique**: cours au Collège de France (1973-1974). Paris: Gallimard; Seuil, 2003.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard, 2004a.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard; Seuil, 2004a.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population**: cours au Collège de France (1977-1978). Paris: Gallimard; Seuil, 2004b.

FOUCAULT, M. **Le gouvernement de soi et des autres:** cours au Collège de France (1982-1983). Paris: Gallimard; Seuil, 2008.

FOUCAULT, M. **Le courage de la vérité:** Le gouvernement de soi et des autres II: cours au Collège de France (1983-1984). Paris: Seuil; Gallimard, 2009.

FOUCAULT, M. **Du gouvernement des vivantes:** cours au Collège de France (1979-1980). Paris: Gallimard; Seuil, 2012.

FOUCAULT, M. **La société punitive:** cours au Collège de France (1972-1973). Paris: Gallimard, 2013.

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique ? Suivi de La culture de soi.** Paris: J. Vrin, 2015.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité 4:** les aveux de la chair. Paris: Gallimard, 2018.

FOUCAULT, M. **Le corps utopique; Les hétérotopies.** 2a. ed. Paris: n-1, 2021.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Les intellectuels et le pouvoir. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits 1:** 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001. p. 1174-1183.

FOURIER, C. **Le nouveau monde industriel et sociétaire:** ou Invention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuée en séries passionnées. Paris: Bossange Père, 1829.

FOURIER, C. **A infância emancipada.** Tradução de Luis Leitão. Lisboa: Antígona, 2007.

FRAISSE, J.-C. **Philia:** la notion d'amitié dans la philosophie antique. Paris: J. Vrin, 2016.

FRANCE. **Acte. 1759-01-23. Arrêt de la cour de parlement portant condamnation de huit ouvrages parmi lesquels “De l'Esprit” d'Helvétius ; “L'Encyclopédie” etc.** Parliement de Paris. Paris. 1759.

FRANCO, N.; LEVITT, M. J. The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. **Family Relations**, v. 47, n. 4, p. 315-21, Oct. 1998.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Entre artistas: amizade, narcisismo, sobrevivência psíquica. **Ide**, São Paulo, v. 33, n. 50, p. 153-65, jul. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062010000100016. Acesso em: 19 mar. 2016.

FREEMAN, L. C. Visualizing Social Networks. **Journal of Social Structure**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2000. Disponível em: <https://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FREEMAN, L. C. **The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science**. Vancouver, CA: Empirical Press, 2004.

FREEMAN, L. C. Graphic Techniques for Exploring Social Network Data. In: CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 248-269.

FREEMAN, L. C.; WEBSTER, C. M. Interpersonal Proximity in Social and Cognitive Space. **Social Cognition**, v. 12, n. 3, p. 223-247, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAG, R. M. K. A dadidade (ou dadidão) do dado. **Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, mai. 2017. Disponível em: https://www.linguisticario.lettras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/lr31_freitag.pdf. Acesso em: 25 dez. 2022.

FREITAS, M. et al. Qualidade da amizade na adolescência e ajustamento social no grupo de pares. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 36, p. 201-34, 2018.

FREUD, S. **Studienausgabe 3: Psychologie des Unbewußten**. Frankfurt am Main, DE: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982.

FRIJHOFF, W. **L'État et l'éducation (XVIe-XVIIe siècles): une perspective globale**. Culture et idéologie dans la genèse de l'État moderne. Actes de la table ronde de Rome (15-17 octobre 1984). Roma: l'École française de Rome. 1985. p. 99-116.

GAFFNEY, M. Peer reciprocity and friendship in the classroom: a. **Ethnography and Education**, v. 15, n. 4, p. 462-478, 2020.

GALLO, S. A escola p'blica numa perspectiva anarquista. **Verve**, São Paulo, v. 1, p. 124-164, 2002.

GALUPO, M. P. et al. Transgender friendship experiences: Benefits and barriers of friendships across gender identity and sexual orientation. **Feminism & Psychology**, v. 24, n. 2, p. 193-215, 2014a.

GALUPO, M. P. et al. Disclosure of Transgender Identity and Status in the Context of Friendship. **Journal of LGBT Issues in Counseling**, v. 8, n. 1, p. 25-42, 2014b.

GARBER, D. Descartes, or the cultivation of the intellect. In: RORTY, A. O. **Philosophers on Education: Historical Perspectives**. New York, US: Routledge, 1998. p. 122-37.

GAUZE, C. et al. Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. **Child Development**, v. 67, n. 5, p. 2201-16, Oct. 1996.

GAY Y BLASCO, P.; CRUZ HERNÁNDEZ, L. D. L. Friendship, Anthropology. **Anthropology and Humanism**, v. 37, n. 1, p. 1-14, Jun. 2012.

GAY, P. **The Enlightenment**: an interpretation – The rise of modern paganism. New York, US: A. Knopf, v. 1, 1966.

GAY, P. **The Cultivation of Hatred**: The Bourgeois Experience, Victoria to Freud. New York, US: W.W. Norton, 1993.

GENTRY, C. S. Social Distance regarding Male and Female Homosexuals. **The Journal of Social Psychology**, v. 127, n. 2, p. 199-208, 1987.

GIANOUTSOS, J. Locke and Rousseau: Early Childhood Education. **The Pulse**, v. 4, n. 1, p. 1-23, Fall 2006. Disponível em: <https://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670>. Acesso em: 5 jan. 2022.

GIBBONS, S. Entrepreneurs: Keep Your Business Close and Your Friends Closer. **Forbes**, 6 Jul. 2018. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/serenitygibbons/2018/07/06/entrepreneurs-keep-your-business-close-and-your-friends-closer/?sh=55ca30752adf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GLAUSER, A. Montaigne et l'éducation paradoxale. **Kentucky Romance Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 375-82, 1969. Acesso em: 10 jan 2022.

GÖDEL, K. Über formal unentscheidbare Sätze der Principia mathematica und verwandter Systeme I. **Monatshefte für Mathematik und Physik**, v. 38, n. 1, p. 173-198, 1931.

GOLD, T. B. After Comradeship: Personal Relations in China Since the Cultural Revolution. **The China Quarterly**, v. 104, p. 657-675, Dec. 1985.

GOLDSTINE, H. H.; NEUMANN, J. V. **Planning and coding problems for an electronic computing instrument**: Report on the Mathematical and Logical aspects of an Electronic Computing Instrument, part II. New Jersey, US: Institute for Advanced Study, v. 1-3, 1947.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, A. P. **A cidade e o shopping**: do mundo da via expressa aos processos de gentrificação em Blumenau-SC (1990 – 2000). [S.l.]: [s.n.], 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GOMES, P. E. S. **Jean Vigo**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

- GOUTARD, M. Évolution de l'éducation préscolaire. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 4**: de 1945 à nos jours. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 385-397.
- GREEN, K. D. et al. An Assessment of the Relationship among Measures of Children's Social Competence and Children's Academic Achievement. **Child Development**, v. 51, n. 4, p. 1149-1156, Dec. 1980a.
- GREEN, K. D. et al. Validity of teacher nominations of child behavior problems. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 8, n. 3, p. 397-404, Sep. 1980b.
- GUEDES, D. P.; MISSAKA, M. S. Sport participation motives of young Brazilian judo athletes. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 1, p. 84-91, jan./mar. 2015.
- GUGLIELMI, J. Jalon pour une histoire de l'éducation permanente. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 4**: de 1945 à nos jours. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 375-383.
- GUO, T. et al. **Web of Students**: Class-Level Friendship Network Discovery from Educational Big Data. Web Information Systems Engineering – WISE 2021. Melbourne, AU: [s.n.]. 2021. p. 497–511.
- HALDORAI, A.; MURUGAN, S.; RAMU, A. Evolution, challenges, and application of intelligent ICT education: An overview. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 29, n. 3, p. 562-571, May 2021.
- HAMM, J. V.; FAIRCLOTH, B. S. The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 107, p. 61-78, Spring 2005.
- HAMM, J. V.; FAIRCLOTH, B. S. The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 107, p. 61-78, Spring 2006.
- HAN, B.-C. **Agonia do eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- HAN, B.-C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- HAN, B.-C. **A salvação do belo**. 1a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, B.-C. **La desaparición de los rituales**: una topología del presente. Tradução de Alberto Ciria. Barcelona, ES: Herder, 2020.

HARRÉ, R. **Key Thinkers in Psychology**. London: SAGE Publications, 2006.

HARTLE, A. Montaigne and skepticism. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 183-207.

HARTUP, W. W. Behavioral manifestations of children's friendships. In: BERNDT, T. J.; LADD, G. W. **Peer relationships in child development**. New York, US: Wiley & Sons, 1989. p. 46-70.

HARTUP, W. W. Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as Educational Contexts. **ERIC Digest**, Urbana, US, 1992a. 1-5. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED345854>. Acesso em: 19 abr. 2018.

HARTUP, W. W. Friendships and their developmental significance. In: MCGURK, H. **Child social development: Contemporary perspectives**. Hillsdale, US: Lawrence Erlbaum, 1992b. p. 175-205.

HARTUP, W. W.; LAURSEN, B. Contextual Constraints and Children's Friendship Relations. **Biennial meetings of the Society for Research in Child Development**, Kansas City, US, p. 1-24, Apr. 1989.

HARTUP, W. W.; MOORE, S. G. Early Peer Relations: Developmental Significance and Prognostic Implications. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 5, p. 1-17, Mar. 1990.

HAWKINS, J. D.; FRASER, M. W. Social networks of street drug users: A comparison of two theories. **Social Work Research & Abstracts**, v. 21, n. 1, p. 3-12, Spring 1985.

HAYEK, F. A. V. **The Fatal Conceit: The Errors of Socialism**. London: Routledge, 1988.

HECKMAN, J. J. Schools, Skills and Synapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289-324, Jul. 2008.

HEGEL, G. W. F. **Phänomenologie des Geistes**. Leipzig, DE: F. Meiner, 1949.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márgia Sá Cavalcante Schuback. 8a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HELVÉTIUS, C.-A. **De l'Esprit**. Paris: Durand, 1758. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k106356r?rk=21459;2>. Acesso em: 11 jul. 2021.

HELVÉTIUS, C.-A. **De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation**: t. 1. London: Société Typographique, 1773a.

HELVÉTIUS, C.-A. **De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation**: t. 2. London: Société Typographique, 1773b. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6469288n>. Acesso em: 19 mar. 2021.

HESSE, H. **Knulp**: Drei Geschichten aus dem Leben Knulps. Berlin: Fischer, 1915.

HIVON, R.; MARTIN, Y. Conceptions nord-américaines en éducation. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation**: de 1945 à nos jours. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, v. 4, 1981. p. 57-67.

HOBHOUSE, L. **Liberalism and Other Writings**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

HOFFMANN, S.-L. Civility, Male Friendship, and Masonic Sociability in Nineteenth-Century Germany. **Gender & History**, v. 13, n. 2, p. 224-248, Aug. 2001.

HOMANS, G. C. **English villagers of the thirteenth century**. Cambridge, US: Harvard University Press, 1941.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration**, v. 69, p. 3-19, Spring 1991.

HORVATH, C. M. Excellence v. Effectiveness: Macintyre's Critique of Business. **Business Ethics Quarterly**, v. 5, n. 3, p. 499-532, Jul. 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWES, C. Patterns of Friendship. **Child Development**, v. 54, n. 4, p. 1041-1053, Aug. 1983.

HUISMAN, M.; DUIJN, M. A. J. V. Software for Social Network Analysis. In: CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 270-316.

HUISMAN, M.; STEGLICH, C. Treatment of non-response in longitudinal network studies. **Social Networks**, v. 30, p. 297-308, 2008.

HUMBOLDT, W. V. **Werke in fünf Bänden**: bd. 4 – Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt, DE: J. G. Cotta'sche Buchhandlung, 1982.

HUME, D. **David Hume's political essays**. indianapolis, US: Bobbs-Merrill Co., 1953.

HUME, D. **An enquiry concerning the principles of morals**. Indianapolis, US: Hackett Publishing Company, 1983.

HUME, D. **An enquiry concerning human understanding**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

HUXLEY, A. **Brave new world**. 1a. ed. London: Penguin, 1974.

IDAN, L.; FEIGENBAUM, J. Show me your friends, and I will tell you whom you vote for: Predicting voting behavior in social networks. **Proceedings of the 2019 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining**, Vancouver, CA, p. 816-24, Aug. 2019.

IDE, J. K. et al. Peer group influence on educational outcomes: A quantitative synthesis. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 4, p. 472-84, 1981.

IF.. Direção: Lindsay Anderson. [S.l.]: Paramount British Pictures. 1968. 1 DVD (111 min), son., color.

INGRAM, P.; ZOU, X. Business friendships. **Research in Organizational Behavior**, v. 28, n. 7, p. 167-184, 2008.

IRELAND. **Learning for Life: White Paper on Adult Education**. Department of Education and Science. Dublin, p. 224. 2000.

ISAMBERT, A. La pédagogie familiale. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 4: de 1945 à nos jours**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 363-373.

ISAMBERT-JAMATI, V. A quoi attribuer les changements ? In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 99-114.

JAEGGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 6a. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JEFFE, N. **Livro dos começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

JOHAR, G. V. The Price of Friendship: When, Why, and How Relational Norms Guide Social Exchange Behavior. **Journal of Consumer Psychology**, v. 15, n. 1, p. 22-27, 2005.

JONES, J. J. et al. Inferring Tie Strength from Online Directed Behavior. **PloS One**, v. 8, n. 1, p. 1-6, Jan. 2013.

JONES, T. Friendship coaching. **Life coaching with Tereasa Jones**, 2019. Disponível em: <https://www.coachedliving.com/about-coaching/friendship-coaching>. Acesso em: 22 fev. 2019.

JORGE, K. O. et al. Tobacco use and friendship networks: a cross-sectional study among Brazilian adolescents. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1415-1424, May 2015.

KANDEL, D. B. Similarity in Real-Life Adolescent Friendship Pairs. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 36, n. 3, p. 306-312, 1978.

KANG, J.; YOON, J.; HAN, J. Why do Instagram Users Tag Friends in Comments? **WWW '20 Companion**, Taipei, TW, p. 54-6, Apr. 2020.

KANT, I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? **Berlinische Monatsschrift**, Berlin, v. 12, p. 481–494, Jul/Dec 1784.

KANT, I. **Über Pädagogik**. Königsberg, DE: Friedrich Nicolovius, 1803.

KANT, I. **Anthropologie in pragmatischer Hinsicht**. Leipzig: Felix Meiner, 1833.

KANT, I. **Lectures on ethics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Fernando Costa Mattos. 4a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KATZ, L. G.; MCCLELLAN, D. E. **The teacher's role in the social development of young children**. Urbana, US: ERIC/EECE, 1991.

KEYNES, J. M. **Collected Writings of John Maynard Keynes**: vol. 9 – essays in persuasion. 2a. ed. Cambridge, UK: The Royal Economic Society, 2013.

KHADANGI, E. et al. **Measuring relationship strength in online social networks based on users' activities and profile information**. Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Knowledge Engineering. Mashhad, IR: [s.n.]. 2013. p. 1-5.

KHANE-YE Doust Kodjast? Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Ali Reza Zarrindis. [S.l.]: Kanun parvareh fekri. 1987.

KIRKE, D. M. Collecting peer data and deliniating peer networks in a complete network. **Social Network**, v. 18, n. 4, p. 333-346, Oct. 1996.

KIURU, N. et al. Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal Study. **Merrill - Palmer Quarterly**, v. 54, n. 1, p. 23-55, 2008.

KOEHLI, L. M.; PATTISON, P. Random Graph Models for Social Networks: Multiple Relations or Multiple Raters. In: CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 162-191.

KOEHN, D. Can and Should Businesses Be Friends with One Another and with Their Stakeholders. **Journal of Business Ethics**, v. 17, p. 1755–1763, Nov. 1998.

KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOMENSKÝ, J. A. **Opera Didactica Omnia**: Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita, nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimo conatu in Systema unum mechanice constructum, redacta. Amsterdami: Impensis Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus, & Gabriel a Roy, 1657. Disponível em: <http://mateo.uni-mannheim.de/camenaref/comenius.html>. Acesso em: 4 out. 2021.

KOMENSKÝ, J. A. **Janua linguarum reserata; Porte des langues ouverte**. Paris: Jean-François Bastien, 1815. Disponível em: https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafPASCaDm1hpbyUDiZMXcMiYh-rpBEnsOthC5wOtcyYEFMv9qP5ynzJdZHfJu3wwTk1TYRNAjs8Ptftvpwp047qpZcFE4RWdjZIBFTAYUhXzT4DiS42DtehobvgSE7PEz34f8bq9_Yswob4zHCWSTTuFjXV1icp8z4M1Osa6zGfGs1O6SimYE-pdVLcJUUpWqQyJ1.

KOMENSKÝ, J. A. **Didática magna**. Tradução de Inove Castilho Benediti. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

KOMPIERI, M. A. J.; KRISTENSEN, T. S. Organizational work stress interventions in a theoretical, methodological and practical context. In: DUNHAM, J. **Stress in the Workplace: Past, Present and the Future**. London: Whurr, 2001. p. 164-190.

KONSTAN, D. **Friendship in the classical world**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University, 1997.

KOSELLECK, R. **Kritik und Krise: Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt**. München, DE: Karl Alber, 1959.

KOSSINET, G. Effects of missing data in social networks. **Social Networks**, v. 28, p. 247-68, 2006.

KRAEMER, C. **Ética e liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2011.

KRETSCHMERA, D.; LESZCZENSKY, L.; PINK, S. Selection and influence processes in academic achievement—More pronounced for girls? **Social Networks**, v. 52, p. 251-260, 2018.

KROGH, S. Friendships and portraits in the age of romanticism: Reflections on eight portraits by C. A. Jensen. **Romantik: Journal for the Study of Romanticisms**, v. 4, n. 1, p. 27-47, 2015.

KUMBASAR, E.; ROMMEY, A. K.; BATCHELDER, W. H. Systematic biases in social perception. **American Journal of Sociology**, v. 100, n. 2, p. 477-505, Sep. 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2782077>. Acesso em: 19 mar. 2020.

LA CHAPELLE, N. D. **Instruction d'un pere à son fils sur la maniere de se conduire dans le monde**. Paris: Estienne & Fils, 1750.

LABES, M. **Trapaça**. Rio de Janeiro: Oito e Meio, 2016.

LADD, G. W. Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? **Child Development**, v. 61, n. 4, p. 1081-1100, Aug. 1990.

LADD, G. W.; KOCHENDERFER, B. J.; COLEMAN, C. C. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? **Child Development**, v. 68, n. 6, p. 1181-1197, Dec. 1997.

LAMOURÈRE, O. **Petit cahier d'exercices et astuces pour se faire des ami(e)s et développer des relations**. Paris: Jouvence, 2011.

LAMOURÈRE, O. **Cadernos de exercícios e dicas para fazer amigos e ampliar suas relações**. Tradução de Stephania Marousek. 2a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LANGER, U. Montaigne's political and religious context. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 9-26.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor**. Barcelona: Candaya, 2019.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de Profesor**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2018.

LAUGESON, E. A. **The Science of Making Friends: Helping Socially Challenged Teens and Young Adults**. San Francisco, US: Jossey-Bass, 2013.

LAUMANN, E. O.; GUTTMAN, L. The relative associational contiguity of occupations in an urban setting. **American Sociological Review**, v. 31, n. 2, p. 169-178, Apr. 1966.

LAUTIER, N.; RICHARDOT, S. Représentation sociale du groupe-classe idéal : position de l'élève et citoyenneté au quotidien. **Spirale : Revue de recherches en éducation**, Villeneuve-d'Ascq, FR, v. 34, n. 1, p. 141-156, Jan. 2004.

LAVAL, C. **L'homme économique**: essai sur les racines du néolibéralisme. Paris: Gallimard, 2007.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu et la question néolibérale**. Paris: La Découverte, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1a. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **La fabrique de l'homme endetté**. Paris: Amsterdam, 2011.

LEEuw, S. D.; CAMERON, E. S.; GREENWOOD, M. L. Participatory and community-based research, Indigenous geographies, and the spaces of friendship: A critical engagement. **The Canadian Geographer**, v. 56, n. 2, p. 180-194, Summer 2012.

LEIBNIZ, G. W. **Dissertatio de arte combinatoria**. Leipzig: J. S. Fickium & J. P. Seaboldum, 1666. 1-79 p.

LÉON, A. L'enseignement technique. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3**: de 1815 à 1945. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 291-306.

LES quatre cents coups. Direção: François Truffaut. Produção: François Truffaut. [S.l.]: Cocinor. 1959. 1 DVD (99 min), son., p&b.

LESAGE, P. L'enseignement mutuel. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3**: de 1815 à 1945. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 241-250.

LIMA, R. D. "Minhas amigas e meus amigos de todo o Brasil.": novo ensaio sobre a crise da amizade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 10, n. 144, p. 189-195, nov. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11592>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LINS, H. N. Fourierismo no Brasil meridional: a saga do falanstério do Saí (1841-1844). **História Econômica & História de Empresas**, v. 13, n. 1, p. 31-72, jul. 2010.

LIN, S.-C. Evolution of Civil Engineering Students' Friendship and Learning Networks. **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, v. 144, n. 4, Oct. 2018.

LIRA, A. C. M. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 317-341, 2008.

LOBIS, S. Erasmus and the Natural History of Friendship. **Erasmus of Rotterdam Society Yearbook**, v. 30, n. 1, p. 23-39, jan. 2010.

LOCKE, J. **The works of John Locke**: v. 1. London: Thomas Tegg & Co., 1823a.

LOCKE, J. **The works of John Locke**: v. 2. London: Thomas Tegg & Co., 1823b.

LOCKE, J. **The works of John Locke**: v.3. London: Thomas Tegg & Co., 1823c.

LOCKE, J. **The works of John Locke**: v. 5. London: Thomas Tegg & Co., 823d.

LOCKE, J. **The works of John Locke**: v. 9. London: Thomas Tegg & Co., 1823e.

LOPES, C. S.; COUTINHO, E. S. F. Transtornos mentais como fatores de risco para o desenvolvimento de abuso/dependência de cocaína: estudo caso-controle. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 33, n. 5, p. 477-486, Oct. 1999.

LOPONTE, L. G. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, dez. 2009.

LOS olvidados. Direção: Luis Buñuel. [S.l.]: Ultramar Films. 1950. 1 DVD (85 min), son., p&b.

LUCA. Direção: Enrico Casarosa. Produção: Andrea Warren. [S.l.]: Walt Disney Studios. 2021. 1 DVD (95 min), son., color.

MACHADO, A. **Poesías completas**. Barcelona, ES: Espasa, 2010.

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

MACHIAVELLI, N. **Il principe**. 13a. ed. Firenze, IT: G. C. Sansoni, 1968.

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. [S.l.]: Wood Producciones. 2004. 1 DVD (121 min), son., color.

MACLEAN, I. Montaigne and the truth of the schools. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 142-62.

MACPHAIL, E. Montaigne on Friendship. In: DESAN, P. **The Oxford Handbook of Montaigne**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2016. p. 615-29.

MÄDCHEN in Uniform. Direção: Leotine Sagan. [S.l.]: Bild und Ton GmbH. 1931. 1 DVD (88 min), son., p&b.

MÄDCHEN in Uniform. Direção: Géza von Radványi. Produção: Artur Brauner e Joseph Spigler. [S.l.]: CCC Film. 1958.

MAGRITTE, R. **Le faux miroir**. [S.l.]: [s.n.], 1929. 1 original de arte, óleo sobre tela, 54 × 81 cm.

MAGRITTE, R. **La reproduction interdite**. [S.l.]: [s.n.], 1937. 1 original de arte, óleo sobre tela, 79 × 65,5 cm.

MALAGUZZI, L. **Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia - Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971**. Roma: Editori Riuniti, 1971.

MALLINSON, V. L'éducation en Grande-Bretagne et ses colonies. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 163-196.

MANDELBROT, B. B. Fractals and an Art for the Sake of Science. **Leonardo**, v. 2, p. 21-24, 1989.

MÁRAI, S. **El último encuentro**. Tradução de Judit Xantus Szarvas. Barcelona, ES: Salamandra, 1999.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropopoética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARSDEN, P. V. Recent Developments in Network Measurement. In: CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 8-30.

MARTINS, A. P. V. Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 46, p. 51-67, 2007.

MARTON, S. **Nietzsche e as mulheres: figuras, imagens e tipos femininos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARX, K. **Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie**. Berlin: Europäische Verlagsanstalt, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **Werk**: bd. 23. Berlin: Dietz, 1962.

MARX, K.; ENGELS, F. **Werke**: bd. 3. Berlin: Dietz, 1978.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Defensa de la escuela: una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

MASTRANDREA, R.; FOURNET, J.; BARRAT, A. Contact Patterns in a High School: A Comparison between Data Collected Using Wearable Sensors, Contact Diaries and Friendship Surveys. **PloS One**, v. 10, n. 9, p. 1-26, Sep. 2015.

MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

MBEMBE, A. **Critique de la raison nègre**. Paris: La Découverte, 2015.

M'BOW, A. L'apport des organisations internationales à l'éducation contemporaine. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 4: de 1945 à nos jours**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 521-535.

MCCLOSKEY, D. Bourgeois Virtue. **The American Scholar**, v. 63, n. 2, p. 177-191, Spring 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41212234>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MCDONALDS. <http://www.amizadevence.com.br/>. **Amizade Vence**, 2016. Disponível em: <http://www.amizadevence.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2016.

MCDUGALL, P.; HYMEL, S. Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 53, n. 3, p. 347-80, 2007.

MCFADYEN-KETCHUM, S. A.; DODGE, K. A. Problems in social relationships. In: MASH, E. J.; BARKLEY, R. A. **Treatment of childhood disorders**. 2a. ed. New York, US: Guilford Press, 1998. p. 338-65.

MCGREGOR, B. Introductory note. In: ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus, v. 25-26: Literary and educational writings 3-4**. Toronto, CA: University of Toronto, 1985. p. 270-2.

MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2: De 1515 à 1815**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981a.

MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981b.

MICHELETTA, J.; WALLER, B. M. Friendship affects gaze following in a tolerant species of macaque, *Macaca nigra*. **Animal Behaviour**, v. 83, n. 2, p. 459-467, Feb. 2012.

MIGUEL, M. C. P. **À la marge et hors-champ: l'humain dans la pensée de Fernand Deligny**. [S.l.]: [s.n.], 2016. Tese (Doutorado em Artes Plásticas e Filosofia) – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, FR; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MILLER, K. T.; GRIFFITHS, T. L.; JORDAN, M. I. **Nonparametric Latent Feature Models for Link Prediction**. Advances in Neural Information Processing Systems 22 (NIPS 2009). Vancouver, CA: [s.n.]. 2009. p. 1-9.

MINCER, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 66, n. 4, p. 281-302, Aug. 1958. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1827422>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 3, p. 41-50, mai/ago 2007.

MISES, L. V. **Human action: a treatise on economics**. 4a. ed. San Francisco, US: Fox & Wilkes, 1996.

MITCHELL, C. Keynote Adress: Situational Analysis and Network Analysis. **Connections**, v. 17, n. 1, p. 16-22, Apr. 1994. Disponível em: https://assets.noviams.com/novi-file-uploads/insna/Connections_Archive/1994_Volume_17_Issue_1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

MIZOGUCHI, D. H. **Amizades contemporâneas: inconclusas modulações de nós**. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2016.

MOLIÈRE. **Le bourgeois gentilhomme**. Paris: Gallimard, 2013.

MONROE, P. **A cyclopedia of education: vol. 1**. New York, US: MacMillian, 1915a.

MONROE, P. **A cyclopedia of education: vol. 3**. New York, US: Macmillan, 1915b.

MONROE, P. **A Cyclopedia of Education, v. 5**. New York: MacMillan Company, 1919. Disponível em: <https://archive.org/details/cyclopediaofeduc05monr>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MONTAIGNE, M. D. **Essais**. Paris: Abel L'Angelier, 1595. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10425938>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 1**. Paris: Gallimard, 1965a.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 2**. Paris: Gallimard, 1965b.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 3**. Paris: Gallimard, 1965c.

MONTEFIORE, A. La transmission du savoir. In: JANKÉLÉVITCH, S.; OGILVIE, B. **L'amitié: dans son harmonie, dans ses dissonances**. Tradução de Sabine Reungoat. Paris: Autrement, 1995. p. 162-176.

MONTEIRO, S. V. Subjetividade, amizade e montanhismo: potencialidades das experiências de lazer e aventura na natureza. **Motrivivência**, v. 16, n. 22, p. 71-91, jun. 2004.

MONTESORI, M. **Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini**. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000.

MOORE, L. "Something More Tender Still than Friendship": Romantic Friendship in Early-Nineteenth-Century England. **Feminist Studies**, v. 18, n. 3, p. 499-520, Aut. 1992.

MORENO, F. J.; HERNÁNDEZ, S. An algorithm for identifying the best current friend in a social Network. Ingeniería e Investigación. **Ingeniería e Investigación**, Bogotá, CO, v. 35, n. 2, p. 80-88, Aug. 2015.

MORENO, J. L. **Application of the Group Method to Classification**. New York, US: National Committee on Prisons and Prison Labor, 1932.

MORENO, J. L. Sociometry in Relation to Other Social Sciences. **Sociometry**, v. 1, n. 1/2, p. 206-219, Jul./Oct. 1937.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

MORRIS, W. L. et al. A Longitudinal Study of the Development of Emotional Deception Detection Within New Same-Sex Friendships. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 42, n. 2, p. 204-218, Feb. 2016.

MRUG, S. et al. Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 40, n. 6, p. 1013-26, 2012.

MUCHACHAS de Uniforme. Direção: Alfredo B. Crevenna. Produção: Rodolfo Lowenthal. [S.l.]: Fama Films. 1951.

MÜLLER-ARMACK, A. **Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik**: Studien und Konzepte zur Sozialen Marktwirtschaft und zur Europäischen Integration. 2a. ed. Stuttgart, DE: Paul Haupt Bern, 1976.

MUÑOZ, N. M. Do amor à amizade na psicose: contribuições da psicanálise ao campo da saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-101, mar. 2010.

NARDI, P.; SHERROD, D. Friendship in the Lives of Gay Men and Lesbians. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 11, n. 2, p. 185-99, May 1994.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NDIAYE, W. Montaigne, l'éducation et la pédagogie. **Liens**, v. 28, n. 2, p. 86-95, Décembre 2019.

NEGRI, A.; VERCELLONE, C. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. **Posse: política, filosofia, moltitudini**, Roma, v. 8, p. 46-56, Nov. 2007.

NETO, J. C. D. M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.

NEUGARTEN, B. L. Social class and friendship among school children. **American Journal of Sociology**, Chicago, US, p. 4, 51 1946. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2770498>. Acesso em: 19 mar. 2019.

NEUMARKT SHOPPING. Neumarkt Shopping. **Facebook**, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/shoppingneumarkt/>. Acesso em: 26 jul. 2016.

NEWCOMB, A. F.; BAGWELL, C. L. Children's friendship relations: A meta-analytic review. **Psychological bulletin**, v. 117, n. 2, p. 306-347, 1995.

NIETZSCHE, F. W. **Gesammelte Werke**. Köln, DE: Anaconda, 2012.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, R. A. D. C. **História da Educação no Século XVII**. São Paulo: EPU, 1981.

O'BRIEN, J. Montaigne and antiquity: fancies and grotesques. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 53-73.

O'REGAN, G. **A Brief History of Computing**. London: Springer, 2008.

OCTOBER Sky. Direção: Joe Johnston. Produção: Charles Gordon e Larry J. Franco. [S.l.]: Universal Pictures. 1999.

OLIVEIRA, J. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

ONFRAY, M. Helvétius et "Le désir du plaisir". In: ONFRAY, M. **Contre-histoire de la philosophie, t. 4: Les Ultras des Lumières**. Paris: Grasset, 2007. p. 167-219.

ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ORWELL, G. **Nineteen Eighty-Four**. London: Harper Collins, 2021.

OTTE, E.; ROUSSEAU, R. Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences. **Journal of Information Science**, v. 28, n. 6, p. 441-453, Dec. 2002.

OWTON, H.; ALLEN-COLLINSON, J. Close But Not Too Close: Friendship as Method(ology) in Ethnographic Research Encounters. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 43, n. 3, p. 283-305, 2014.

PAISSE, J.-M. De l'éducation selon Montaigne. **Bulletin de l'Association Guillaume Budé**, v. 2, p. 285-93, juin 1970.

PALISI, B. J. Ethnic Patterns of Friendship. **Phylon**, v. 27, n. 3, p. 217-25, Sep./Dec. 1966.

PALOMBIT, R. "Friendship" with males: a female counterstrategy to infanticide in chacma baboons of the Okavango delta. In: MULLER, M. N.; WRANGHAM, R. W. **Sexual coercion in primates and humans: an evolutionary perspective on male aggression against females**. Cambridge, US: Harvard University Press, 2009. p. 377-409.

PALOMBIT, R. A.; SEYFARTH, R. M.; CHENEY, D. L. The adaptive value of 'friendships' to female baboons: experimental and observational evidence. **Animal Behaviour**, v. 54, n. 3, p. 599-614, Sep. 1997.

PAPAVERO, N. **Fundamentos práticos de taxonomia zoológica: coleções, bibliografia, nomenclatura**. 2a. ed. São Paulo: USP, 1994.

PARRA, D. J. L.; ROJAS, M. J. L. Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. **Revista mexicana de investigación educativa**, Ciudad de México, v. 20, n. 65, p. 369-92, abr./jun.20 2015.

PASSETTI, E. **Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida**. São Paulo: Imaginário, 2003.

PEACOCK, G. **A Treatise on Algebra**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1830.

PEEL, L.; LARREMORE, D. B.; CLAUSET, A. The ground truth about metadata and community detection in networks. **Science Advances**, v. 3, n. 5, p. 1-8, May 2017.

PELBART, P. P. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. 2a. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PERROT, M. Figuras e papéis. In: PERROT, M. **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 107-168.

PIAGET, J. **L'épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1910.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes; Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Editora Massangana, 2010.

PIC, J. **Maximes et réflexions sur l'éducation de la jeunesse où sont renfermés les devoirs des parents et des précepteurs envers les enfants, avec des maximes et des réflexions particulières sur l'éducation des princes**. Paris: Veuve de Sebastien Mabre-Cramoisy, 1690. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k310446q/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINAR, W.; GRUMET, M. **Toward a poor curriculum**. 3a. ed. Kingston, US: Educator's International Press, 2014.

PINEL, P. **Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale**. 2a. ed. Paris: J. A. Brosson, 1809.

PLATÃO. **Œuvres complètes**. Paris: Flammarion, 2008.

PLAYFAIR, J. On the arithmetic of impossible quantities. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**, London, v. 68, p. 318-43, 1778.

POMPEIA, R. **O Atheneu: crônica de saudades**. Rio de Janeiro: Gazeta de Notícias, 1888.

PRECIADO, P. B. Qui défend l'enfant queer ? **Libération**, Paris, 14 jan. 2013. Disponível em: https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/. Acesso em: 19 mar. 2022.

PRÉVERT, J. **Paroles**. Paris: Gallimard, 1949.

PRIESTLEY, M. **A Science of Operations: Machines, Logic and the Invention of Programming**. London: Springer, 2011.

PROCTOR, C. Informal social systems. In: LOOMIS, C. P., et al. **Turrialba: social systems and the introduction of change**. Glencoe, US: Free Press, 1953. p. 73-88.

QUÉRARD, J.-M. **La France littéraire ou Dictionnaire bibliographique des savants, historiens et gens de lettres de la France, ainsi que des littérateurs étrangers qui ont écrit en français, plus particulièrement pendant les XVIIIe et XIXe siècles**: v. 7, PE-RE. Paris: Firmin Didot père et fils, 1839.

QUESNAY, F. **Tableau oeconomique**. [S.l.]: Versailles, 1759. Acesso em: 19 mar. 2022.

QUICK, J. C. et al. **Preventive stress management in organizations**. Washington: American Psychological Association, 1997.

RASHEVSKY, N. Mathematical biology of social behavior. **Bulletin of Mathematical Biophysics**, v. 11, p. 105-111, 1949.

RAVAGLIOLI, F. L'éducation dans la péninsule italienne. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 177-196.

RAWORTH, K. **Doughnut economics: seven ways to think like a 21st century economist**. Vermont, US: Chelsea Green Publishing, 2017.

RAY, G. E. et al. The Relation of Reciprocated and Nonreciprocated Friendship Nominations to Peer Social Competence for Chinese Elementary School Children. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 179, n. 6, p. 385-398, Dec. 2018.

RENDELL, R. Une amie pour la vie. In: JANKÉLÉVITCH, S.; OGILVIE, B. **Amitié: dans son harmonie, dans ses dissonances**. Paris: Autrement, 1995. p. 19-31.

REVEL, J. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, R. **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 169-210.

RIBEIRO, B. **A função social da amizade duradoura na sociedade contemporânea: um estudo com jovens adultos moradores da metrópole paulistana**. [S.l.]: [s.n.], 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RICARDO, D. **The principles of political economy and taxation**. Mineola, US: Dover Publications, 2004.

RIGO, L. C. Amizade, pertencimento e relações de poder no futebol de bairro. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 1, p. 1-7, 2007.

ROBBINS, L. C. **An Essay on the Nature and Significance of Economic Science**. 2a. ed. London: Macmillan, 1932.

ROBERT, P.-O. et al. Academic performance and adolescent smoking in 6 European cities: the role of friendship ties. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 24, n. 1, p. 125-135, 2019.

ROBIN, G. **L'enfant sans défauts**. Paris: Flammarion, 1930.

ROCHA, R. M. G.; RASEIRA, E. F. Sentidos sobre a amizade entre travestis: construção de repertórios interpretativos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 239-47, abr./jun. 2015.

RODRÍGUEZ-MEDINA, J. et al. Non-reciprocal Friendships in a School-Age Boy with Autism: The Ties that Build? **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, p. 2980–2994, 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RORTY, A. O. Descartes on thinking with the body. In: COTTINGHAM, J. **The Cambridge Companion To Descartes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992. p. 371-92.

ROSE, N. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORN, T.; ROSE, N. **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago, US: University of Chicago Press, 1996. p. 37-64.

ROSE, N. **Inventing our selves: psychology, power, and personhood**. Cambridge: Cambridge University, 1998.

ROSS, D. T. A generalized technique for symbol manipulation and numerical calculation. **Communications of the ACM**, v. 4, n. 3, p. 147-150, Mar. 1961.

ROUSSEAU, J.-J. **La nouvelle Héloïse**. Paris: Librairie de Firmin Didot Frère, 1843.

ROUSSEAU, J.-J. **Émile, ou de l'éducation**. Paris: Flammarion, 1966.

RUIZ BERRIO, J.; GALINO, A. L'éducation en Espagne. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 197-215.

RYAN, A. M. Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 2, p. 101-11, Jun. 2000.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. D.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. D.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAINT-SIMON, C.-H. D. **L'Industrie: ou Discussions politiques, morales et philosophiques dans l'intérêt des hommes livrés à des travaux utiles et indépendans**. Paris: Verdière, 1818. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1516245s>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SALGADO, F. S.; SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 31, n. 2, p. 179-90, 2014.

SAMPAIO, H. A. E. S. **Infância, biopolítica e neoliberalismo: uma navegação do pueril ao kids**. [S.l.]: [s.n.], 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SAMPAIO, H. A. E. S.; KRAEMER, C. “Manoelês” e a desfunção da infância lírica: experiência estética da costura de outras infâncias possíveis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 986-1007, jul./dez. 2022.

SANTANA, T. F. **Dramaturgias da dissidência**: o repertório d’A Barca pela ótica da revolta. [S.l.]: [s.n.], 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, T. R. **Mecanismos disciplinares n’O Ateneu**: uma análise sociológica do romance de Raul Pompéia. [S.l.]: [s.n.], 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

SCHÉRER, R. **Émile Perveti ou des rapports entre l’éducation et la sexualité**. Paris: Désordres, 2006.

SCHNEEWIND, J. B. Montaigne on moral philosophy and the good life. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 207-28.

SCHNEIDER, B. H.; DIXON, K.; UDVARI, S. Closeness and Competition in the Inter-Ethnic and Co-Ethnic Friendships of Early Adolescents in Toronto and Montreal. **Journal of Early Adolescence**, v. 27, n. 1, p. 115-138, Feb, 2007.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCHÜLE, H. **Klinische Psychiatrie**: spezielle Pathologie und Therapie der Geisteskrankheiten. 3a. ed. Leipzig, DE: F. C. W. Vogel, 1886. Disponível em: https://archive.org/details/bub_gb_CUwSAAAAYAAJ/. Acesso em: 19 mar. 2021.

SCHÜLE, H. **Traité clinique des maladies mentales**. 3a. ed. Paris: A. Delahaye et E. Lecrosnier, 1888.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **American Economic Review**, v. 51, p. 1-17, Mar. 1961. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1818907>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SENA, S. D. S.; SOUZA, L. K. D. Amizade em meninos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Campinas, SP, v. 30, n. 3, p. 329-36, set. 2013.

SENEILLART, M. **Les Arts de gouverner**: du "regimen" médiéval au concept de gouvernement. Paris: Le Seuil, 2016.

SENNETT, R. **Flesh and Stone**: The Body and the City in Western Civilization. 1a. ed. New York, US: W. W. Norton Company, 1996.

SERDIOUKA, M. et al. The role of teacher emotional support in children's cross-ethnic friendship preferences. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 35-46, 2019.

SHAKESPEARE, W. **Shakespeare: complete works**. 2a. ed. London: Oxford University, 1966.

SHIN, H.; RYAN, A. M. Early adolescent friendships and academic adjustment: examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. **Dev Psychol.**, v. 50, n. 11, p. 2462-72, Nov. 2014.

SILVA, G. M. D. Falanstério do Saí: Uma experiência utópica em Santa Catarina. **Santa Catarina em História**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 70-85, 2007. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/41>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, J. L. D.; KOMATSU, A. V.; ZEQUINÃO, M. A. Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 36, p. 1-10, 2019.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMONS-MORTON, B.; CHEN, R. Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. **Youth & society**, v. 41, n. 1, p. 3-25, 2009.

SINGH, S. P. et al. **A theoretical approach to discover mutual friendships from social graph networks**. 21st International Conference on Information Integration and Web-based Applications & Services. New York, US: Association for Computing Machinery. 2020. p. 212-221.

SKINNER, B. F. **The Technology of Teaching**. New York, US: Appleton-Century-Crofts, 1968.

SKINNER, B. F. O difícil e tortuoso caminho que conduz à ciência do comportamento. In: HARRÉ, R. **Problemas da revolução científica: incentivos e obstáculos ao progresso das ciências**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octannyu S. da Mota. 1a. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976. p. 75-89.

SMIRNOV, I.; THUNDER, S. Formation of homophily in academic performance: Students change their friends rather than performance. **PLoS ONE**, v. 12, n. 8, p. 1-16, Aug. 2017.

SMITH, A. **The theory of moral sentiments**. Indianapolis, US: Liberty Fund, 1984.

SMITH, A. **An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

SMITH, V. L. The two caces of Adam Smith. **Southern Economic journal**I, v. 65, n. 1, p. 1-19, 1998.

SOHN, A.-M. O corpo sexuado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, v. 3, 2011. p. 109-54.

SOLIVA, T. B. Nas tramas da amizade: tensões e limites da sociabilidade em um grupo de “homens homossexuais” mais velhos, a Turma OK. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 43-56, jul./dez. 2016.

SOMMERS, M. C. Useful Friendships: A Foundation for Business Ethics. **Journal of Business Ethics**, v. 16, p. 1453-1458, Sep. 1997.

SOUSA, D. A. D.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 53-66, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2016.

SOUSA, D. A. D.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Intimate Friendship Relationships among Young Adults. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 325-333, Dec. 2012.

SOUZA, E. M. D.; GARCIA, A. Amigos, amigos: negócios à parte? **Revista de Administração**, v. 43, n. 3, p. 238-49, set. 2008a.

SOUZA, L. K. D.; GARCIA, A. Amizade em idosos: um panorama da produção científica recente em periódicos estrangeiros. **Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 173-190, 2008b.

SOUZA, L. K. D.; HUTZ, C. S. Diferenças de gênero na percepção da qualidade da amizade. **Psico**, v. 38, n. 2, p. 125-32, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1464>. Acesso em: 19 mar. 2016.

SOUZA, L. K. D.; HUTZ, C. S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-65, abr./jun. 2008.

SOUZA, L. K. D.; SEDIYAMA, C. Y. N. Amizades internacionais: panorama da literatura empírica e um estudo descritivo. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, v. 36, p. 6-28, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782012000100002. Acesso em: 19 mar. 2016.

SPENCER, H. **Education: Intellectual, Moral, and Physical**. New York, US: D. Aplleton and Co., 1891.

STARK, A. What's the Matter with Business Ethics? **Harvard Business Review**, May/Jun. 1993. 38-48.

STAROBINSKI, J. **Montaigne em Movimento**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STELLA. Direção: Sylvie Verheyde. [S.l.]: Diaphana Films. 2008. 1 DVD (103 min), son., color.

STÜRMER, S. et al. Promises of structured relationship building for higher distance education: Evaluating the effects of a virtual fast-friendship procedure. **Computers & Education**, v. 124, p. 51-61, May 2018.

SULLIVAN, H. S. **The Interpersonal Theory of Psychiatry**. New York, US: Routledge, 2011.

SUN, C.; YANG, X. An Interest-Oriented Network Evolution Mechanism for Online Communities. In: XU, L. D.; TJOA, A. M.; CHAUDHRY, S. S. **Research and Practical Issues of Enterprise Information Systems**. Boston, US: Springer, v. 2, 2007. p. 1283–1287.

TAYLOR, L. Welsh–Indigenous Relationships in Nineteenth Century Patagonia: ‘Friendship’ and the Coloniality of Power. **Journal of Latin American Studies**, v. 49, n. 1, p. 143-168, 2017.

TESSER, A.; CAMPBELL, J.; SMITH, M. Friendship Choice and Performance: Self-Evaluation Maintenance in Children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 46, n. 3, p. 561-574, 1984.

TESSER, A.; CAMPBELL, J.; SMITH, M. Friendship Choice and Performance: Self-Evaluation Maintenance in Children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 46, n. 3, p. 561-574, 1984.

THALER, R. **Misbehaving**: the making of behavioral economics. New York, US: Norton, 2016.

THEOBALDO, M. C. **Sobre o “Da educação das crianças”**: a nova maneira de Montaigne. [S.l.]: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

THOMAS, A. M. Adam Smith on the Philosophy and Provision of Education. **Journal of Interdisciplinary Economics**, v. 30, n. 1, p. 1-12, nov. 2017.

THORNDIKE, E. L. **Human learning**. London: The century co., 1931.

THORNDIKE, E. L.; GATES, A. I. **Elementary principles of education**. New York: Macmillan, 1929.

TILLMANN-HEALY, L. M. Friendship as Method. **Qualitative Inquiry**, v. 9, n. 5, p. 729-749, 2003.

TRENARD, L. L'entre-deux siècles. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2: de 1515 à 1815**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 359-393.

TURING, A. M. On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. **Proceedings of the London Mathematical Society**, London, v. 42, p. 230-265, 1936.

TURING, A. M. Lecture to the London Mathematical Society on 20 February 1947. In: TURING, A.; WOODGER, M. **A.M. Turing's ACE Report of 1946 and Other Papers**. Cambridge, US: MIT Press, 1986. p. 106-124.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago, US: Chicago University Press, 1969.

TYLER, R. W. **Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler**. Boston, US: Kluwer Academic, 1989.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, KR. 2016. (ED-2016/WS/28).

UYL, D. J. D.; GRISWOLD JR., C. L. Adam Smith on Friendship and Love. **The Review of Metaphysics**, v. 49, n. 3, p. 609-637, Mar. 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20129898>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

VARET, A. **De l'éducation chrestienne des enfans, selon les maximes de l'Écriture sainte et les instructions des Saints Pères de l'Église**. Paris: Pierre Promé, 1666. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k8574683?rk=21459;2>. Acesso em: 4 out. 2021.

VELOSO, C. **Antropofagia**. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VÉRONNEAU, M.-H.; TREMPÉ, S.-C.; PAIVA, A. O. Risk and protection factors in the peer context: how do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent? **Ciência & saúde coletiva**, v. 19, n. 3, p. 695-705, mar. 2014.

VICTOR, J. B.; HALVERSON JR., C. F. Children's friendship choices: effects of school behavior. **Psychology in the Schools**, v. 17, n. 3, p. 409-414, 1980.

VIGARELLO, G. **O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI-XX**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VIGUERIE, J. D. **L'institution des enfants: l'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle**. Paris: Calmann-Lévy, 1978.

VIGUERIE, J. D. Le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles. In: MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2: de 1515 à 1815**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 273-299.

VINCENT-BUFFAULT, A. **L'exercice de l'amitié**: pour une histoire des pratiques amicales aux XVIIIème et XIXème siècles. Paris: Seuil, 1998.

VINCENT-BUFFAULT, A. Les amitiés de jeunesse dans les institutions éducatives et l'invention de l'adolescence du XVIIIe à l'aube du XXe siècle. **La lettre de l'enfance et de l'adolescence**, v. 1, n. 55, p. 79-86, 2004.

VINCENT-BUFFAULT, A. **Une Histoire De L'Amitié**. Paris: Bayard Culture, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu; n-1, 2018.

VOGEL, E. F. From friendship to comradeship: The change in personal relations in Communist China. **The China Quarterly**, v. 21, p. 46-60, Mar. 1965.

VOLTAIRE. **Dictionnaire philosophique, portatif**. London: [editora desconhecida], 1764. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626129s/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Educational Psychology**. Tradução de Robert Silverman. Boca Raton, US: St. Lucie Press, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Studies on the history of behavior**: ape, primitive, and child. Tradução de Victor I. Golod e Jane E. Knox. Hillsdale, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

WACQUANT, L. **Les prison de la misère**. Paris: Raison d'Agir, 2015.

WALKER, K. Men, Women, and Friendship: What They Say, What They Do. **Gender and Society**, v. 8, n. 2, p. 246-265, Jun. 1994.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. D. **Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Pretópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 143-216.

WANG, Y. et al. Characteristics of Emotion Recognition Ability among Primary School Children: Relationships with Peer Status and Friendship Quality. **Child Indicators Research**, v. 12, p. 1369-88, 2019.

WANG, Z.-W.; HAN, X.-H.; TIAN, H.-M. A Novel Friend Recommendation Algorithm Based on Intimacy and LDA Model. **Proceedings of the 9th International Conference on Information Management and Engineering**, Barcelona, ES, p. 128-32, Oct. 2017.

WARNER, J. M. Friendship, virtue, and moral authority. In: WARNER, J. M. **Rousseau and the Problem of Human Relations**. State College, US: Penn State University Press, 2015. p. 136-161.

WATERS, R. **Another Brick in the Wall, pt. 2**. London: Harvest Records, 1979.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, v. 20, n. 2, p. 158-77, 1913.

WEBER, M. **Gesamtausgabe: Schriften 1904–1920**. Tübingen, DE: Mohr Siebeck Tübingen, v. 18, 2016.

WEBSTER, C. M. Data Type: A Comparison of Observational and Cognitive Measures. **Journal of Quantitative Anthropology**, v. 4, n. 4, p. 313-328, 1994.

WEINSTEIN, T. A. R.; CAPITANIO, J. P. Longitudinal stability of friendships in rhesus monkeys (*Macaca mulatta*): Individual- and relationship-level effects. **Journal of Comparative Psychology**, v. 126, n. 1, p. 97-108, 2012.

WESTON, K. **Families we choose: Lesbians, gays, kinship**. New York, US: Columbia University Press, 1991.

WHYTE, W. F. **Participant Observer: An Autobiography**. Ithaca, US: Cornell University Press, 1994.

WILKINS, J. **An Essay Towards a Real Character and a Philosophical Language**. London: Gellibrand & John Martyn, 1668.

WINSTEAD, B. A. Sex Differences in Same-Sex Friendships. In: DERLEGA, V. J. . W. B. A. **Friendship and Social Interaction**. New York, EU: Springer, 1986. p. 81-99.

WINSTON, J. E. **Describing species: practical taxonomic procedure for biologists**. New York, US: Columbia University Press, 1999.

WOODWARD, W. H. **Desiderius Erasmus concerning the Aim and Method of Education**. Cambridge, UK: Cambridge University, 2013.

WRIGHT, P. H. Men's friendships, women's friendships and the alleged inferiority of the latter. **Sex Roles**, v. 8, n. 1, p. 1–20, 1982.

XIANG, R.; NEVILLE, J.; ROGATI, M. **Modeling relationship strength in online social networks**. Proceedings of the 19th International Conference on World Wide Web. Raleigh, US: [s.n.]. 2010. p. 981-990.

YANG, Z. et al. Evolution features and behavior characters of friendship networks on campus life. **Expert Systems with Applications**, v. 158, p. 1-14, Nov. 2020.

YOLTON, J. W. Locke: education for virtue. In: RORTY, A. O. **Philosophers on Education: Historical Perspectives**. London: Routledge, 1998. p. 172-88.

YOUNG, M. **Knowledge and control: new directions in the sociology of education**. London: Macmillan , 1971.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Academic performance and bullying in socially vulnerable students. **Journal of Human Growth and Development**, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.

ZÉRO de conduite. Direção: Jean Vigo. [S.l.]: Gaumont. 1933. 1 DVD (42 min), son., p&b.

ZHANG, Y.; PANG, J. **Distance and Friendship: A Distance-Based Model for Link Prediction in Social Networks**. Asia-Pacific Web Conference 2015: Web Technologies and Applications. Guangzhou, CN: [s.n.]. 2015. p. 55–66.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. London, UK: Profile, 2019.

ANEXO A – TER AMIGOS, FAZER AMIGOS E MANTER AMIGOS: RELACIONAMENTOS COMO CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Willard W. Hartup

As relações entre pares contribuem substancialmente tanto para o desenvolvimento social e cognitivo, quanto para eficiência com a qual funcionamos como adultos. De fato, o melhor preditor na infância da adaptação adulta não são as notas escolares, nem o comportamento em sala de aula, mas antes, a adequação com a qual a criança se dá bem com outras crianças. As crianças das quais, de um modo geral, não se gosta, as que são agressivas e subversivas, que são incapazes de manter relações próximas com outras crianças e que não conseguem estabelecer um lugar para elas próprias na cultura de pares, estão seriamente em risco.

AS CONDIÇÕES DE AMIZADE

O essencial da amizade é a reciprocidade e o comprometimento entre indivíduos que se veem mais ou menos como iguais. A interação entre amigos assenta-se em uma base de poder mais igual do que a interação entre crianças e adultos. Alguns escritores tratam as amizades como “relações filiativas” mais do que como apego; no entanto, as crianças menores fazem um grande investimento emocional em suas amizades e suas relações são consideravelmente duradouras. Os temas principais das relações amicais – a afiliação e os interesses em comum – já são entendidos por crianças na primeira infância. Entre as crianças em idade pré-escolar e as crianças mais jovens em idade escolar, as expectativas da amizade centram-se em atividades em comum e reciprocidade concreta. Posteriormente, a visão das crianças sobre suas amizades centra-se no entendimento mútuo, na lealdade e na confiança. As crianças também esperam passar tempo com seus amigos, compartilhar seus interesses e envolver-se em autorrevelação com eles. Os amigos divertem-se uns com os outros, apreciam fazer coisas juntos e se importam uns com os outros. Embora crianças em idade escolar e adolescentes nunca usem palavras como *empatia* ou *intimidade* para descrever seus amigos, em seu pensamento, esses construtos distinguem amigos de outras crianças.

FUNÇÕES AMICAIS

As amizades são: (1) recursos emocionais, tanto para divertimento quanto para adaptação ao estresse; (2) recursos cognitivos para resolução de problemas e aquisição de conhecimento; (3) contextos nos quais habilidades sociais básicas (*e.g.*, habilidades de comunicação social, de cooperação e para o ingresso em grupos) são adquiridas ou elaboradas; e (4) precursoras de relacionamentos subsequentes.

Sobretudo, as amizades são igualitárias. Elas são estruturadas simétrica ou horizontalmente, ao contrário das relações adulto-criança, as quais são estruturadas assimétrica ou verticalmente. Os amigos são similares uns aos outros no estatuto de desenvolvimento, envolvendo-se mais em brincadeiras e socializações.

Amigos como recursos emocionais

Como recursos emocionais, as amizades fornecem às crianças a segurança para aventurarem-se em um novo território, para conhecerem novas pessoas e para enfrentarem novos problemas. Os amigos ajustam o estágio emocional à exploração dos arredores, não muito distintamente da maneira que os cuidadores servem como bases seguras às crianças pequenas. Essas relações também dão suporte aos processos envolvidos no divertimento. Pesquisadores tem descoberto que a duração e a frequência da risada, do sorriso, do olhar e da conversa são maiores entre amigos do que entre estranhos, bem como que os amigos mimetizam uns aos outros mais extensivamente.

As amizades podem atenuar os efeitos de eventos negativos em crianças e adolescentes, tais como conflitos familiares, doenças terminais, desemprego parental e fracasso escolar. Alguns estudos sugerem que as amizades amenizam o estresse associado ao divórcio, ainda que de maneiras diferentes para garotos e para garotas. Os garotos em idade escolar voltam-se prontamente para os amigos, aparentemente para distanciarem-se do lar conturbado. As garotas, no entanto, adentram as amizades, mas precisam do suporte de suas mães.

Amigos como recursos cognitivos

As crianças ensinam umas às outras em muitas situações e são geralmente eficazes nessa atividade. O ensino entre pares ocorre de quatro modos principais: (1) a *tutoria entre pares* é a transmissão didática de informação de uma criança para outra, normalmente de um experto a um novato; (2) o *aprendizado cooperativo* requer que as crianças combinem contribuições para a resolução de problemas e compartilhem as recompensas; (3) a *colaboração entre pares*, em

contrapartida, ocorre quando novatos trabalham juntos em tarefas que nenhum deles consegue fazer separadamente; (4) a *modelagem entre pares* refere-se à informação transferida por imitação.

Ainda é preciso determinar se amigos são melhores tutores do que não-amigos ou a maneira pela qual a amizade afeta o aprendizado e a modelagem cooperativos. A colaboração entre pares, tanto entre amigos quanto entre não-amigos, tem sido estudada mais extensivamente. Pode-se esperar que amigos compartilhem motivos e desenvolvam roteiros verbais e motores que lhes permitam contribuir em seus talentos, para o alcance de seus objetivos. E de fato, estudos recentes mostram que a colaboração com amigos resulta em maior domínio de certas tarefas do que a colaboração entre não-amigos. Os amigos conversam mais, tomam mais tempo para resolver suas diferenças no entendimento das regras do jogo e se comprometem mais prontamente do que os não amigos o fazem. Essa evidência sugere que as amizades são contextos únicos para transmitir informação de uma criança para outra.

Amigos e habilidades sociais

Evidências consideráveis mostram que tanto a cooperação quanto o conflito ocorrem mais prontamente nas amizades do que em outros contextos. As crianças pré-escolares envolvem-se em trocas cooperativas com seus amigos com maior frequência do que com associações neutras ou com crianças das quais elas não gostam. Os conflitos ocorrem mais amiúde entre amigos do que entre não-amigos, porém os amigos enfatizam o alheamento e a equidade na gestão de conflitos em maior escala do que o fazem os não amigos. A pesquisa corrobora a noção de que as relações das crianças com seus amigos dão suporte à cooperação, à reciprocidade e à gestão eficaz de conflitos.

Amizade e relações subsequentes

Acredita-se que as amizades das crianças são modelos para relações subsequentes. Embora as novas relações nunca sejam cópias exatas das antigas, a organização do comportamento em relações generaliza-se das relações antigas em direção às novas. As amizades de funcionamento harmonizado se têm demonstrado como influente nas relações entre crianças pré-escolares e seus irmãos mais novos.

EXPERIÊNCIA AMICAL E RESULTADOS DE DESENVOLVIMENTO

Relativamente poucos investigadores têm verdadeiramente buscado verificar a importância da amizade para o desenvolvimento. A questão é certamente complicada. As relações próximas podem dar suporte ao bom ajuste e a seu desenvolvimento, porém, alternativamente, crianças bem ajustadas podem ser simplesmente melhores em estabelecer amizades do que as mal ajustadas. No entanto, estudos mostram que as amizades prognosticam o bom ajuste durante as primeiras semanas no jardim de infância e que fazer novos amigos muda o ajuste de crianças em um sentido positivo durante o período escolar.

Os resultados, no entanto, podem depender da natureza da relação. As amizades não são todas iguais. Algumas são seguras e tranquilas; outras são conturbadas, com discordâncias e contendas. Novas evidências mostram que essas diferenças repercutem no ajuste escolar. Os estudantes cujas amizades são marcadas por conflitos e rivalidades tornam-se progressivamente subversivos e alheios. No entanto, as relações próximas pouco provavelmente contribuem em *tudo*. Embora as evidências emergentes sugiram fortemente que ter amigos, fazer amigos e mantê-los prognostica bons resultados de desenvolvimento, é pouco provável que esses resultados possam ser atribuídos *exclusivamente* a tais relações. Ao contrário, a amizade pode contribuir mais com certas adaptações, tais como atitudes e considerações positivas em relação a si mesmo, do que com habilidades sociais concebidas de forma ampla. A amizade também pode contribuir mais para o funcionamento das relações (*e.g.*, com irmãos, outros amigos ou parceiros românticos) do que para ser bem-quisto de um modo geral.

Continua incerto se os amigos são *necessidades* no desenvolvimento da criança e do adolescente. Caso os amigos não estejam disponíveis, outras relações podem ser suficientemente elásticas para servir às funções amicais enumeradas anteriormente. As crianças com amigos estão melhores do que crianças sem amigos, porém, se necessário, outras relações podem substituir a amizade. Consequentemente, as amizades devem ser vistas mais como vantagens para o desenvolvimento do que como necessidades para o desenvolvimento e as evidências atuais concernentes às amizades como contextos educacionais devem ser lidas à luz disso.

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
SUMÁRIO	13

<i>PARTE 1</i>	15
----------------------	----

INTRODUÇÃO – UM ENSAIO EXORDIAL	16
AMIZADE ESTRANGEIRA.....	16
AMIZADE INFANTIL E INTERESSE PEDAGÓGICO NA QUESTÃO AMICAL ...	18
ANALÍTICA VERIDICCIONAL – CRÍTICA E DESCRIÇÃO	24
A PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE EM CINCO CAPÍTULOS	33
*	41
**	41

1 DA IMPOSSIBILIDADE DA VERIDICÇÃO AMICAL NA EDUCAÇÃO PUERIL DO SÉCULO XV AO XVII: ALMA, RAZÃO E VIRTUDE	46
1.1 RENASCENÇA – SÉCULOS XV E XVI.....	46
Abertura – o estrato estratégico	46
Amizade civilial (Desiderius Erasmus)	47
Educação e civilidade	48
Ser humano – <i>natura, ratio e exercitatio</i>	50
Corpo e alma	53
<i>Amicus</i>	54
Escolha do tutor.....	56
Amigabilidade do tutor.....	57
Narciso – similitude e reciprocidade	58
Parrésia e bajulação	59
Raridade e verificação	60
<i>Amicitia, caritas e familiaritas</i>	61
Amizade pueril	63
Amizade-semelhança (Michel de Montaigne)	64
Ensaio.....	64
Amizade, <i>lato sensu</i>	66
Semelhança, <i>amicitia</i> e <i>sympathia</i>	67
Imanência amical.....	68
Semelhança, amizade e sublimação	69

Outro eu e amizade especular.....	71
Moral, virtude e verdade	72
Ceticismo, autoridade e moral.....	74
Natureza.....	76
Educação ensaística	77
Preceptor.....	78
Criança e exercício	79
Amizade pueril	80
Superfluidade amical (Jan Amos Komenský)	81
Pansofia e educação.....	82
Natureza humana	83
Criança – incompletude e educabilidade	84
Educador.....	85
Amizade e superfluidade	86
<i>Amicitia, humanitates e urbanitas</i>	87
Franqueza, bajulação e verdade.....	88
Amizade pueril	89
1.2 IDADE CLÁSSICA – SÉCULO XVII.....	89
Dique da alma e amizade (Alexandre Varet).....	89
Educação, verdade e virtude.....	91
Paradoxo da virtude.....	92
Alma, natureza humana e exemplo	92
Amizade pueril – negativa e perfunctória	93
Amizade pueril – genérica.....	95
Limitação ontológico-moral	95
Amizade do homem honesto (Jean Pic).....	96
Proposta e responsabilidade pedagógicas.....	97
Educação pueril e faltas menores	100
Hábito e exemplo.....	102
Livro primeiro – amizade como afinidade e amor-sem-nome	104
Livro segundo – amizade e honestidade.....	105
Livro segundo – amizade juvenil	106
Livro segundo – amizade e conduta de si.....	108
Livro segundo – amizade e codificação da civilidade.....	109
Livro terceiro – amizade do preceptor	112

	Lugar acessório, vagueza e criança	114
	Amizade do gentil-homem (John Locke)	115
	<i>Tabula rasa</i> e a natureza humana.....	116
	Razão e moral.....	118
	Educação pueril e a pessoa.....	119
	Pessoa e política	122
	Amizade lockiana	123
	Amizade parental.....	124
	Tutor e amizade	125
	Educação e amizade entre crianças	126
	**	127
1.3	PERORAÇÃO	128
	Semelhança, razão e virtude.....	128
	Da transcendência da alma à imanência da psiquê	133
1.4	CODA – SÉCULO XVIII, O <i>INTERMEZZO</i> DA AMIZADE ILUSTRADA	135
	PARTE 2.....	146
2	DA PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE.....	147
2.1	HOMEM, PSIQUÊ E CIÊNCIA.....	147
	Abertura – o ato da criação.....	147
	Da alma à psiquê, de Deus ao Homem	148
	A invenção do “sentimento de si” e a ciência médica	150
	A psicologização do ser humano ou a objetivação da subjetividade	154
	Comportamento.....	158
	Cognição.....	161
	Emoções.....	163
	Sexualidade	165
	Matemática e saberes psi.....	169
	A psicologização do Homem para além das ciências da psiquê.....	170
2.2	PSICOLOGIZAÇÃO DA AMIZADE.....	172
	Século XIX – amizade, psiquiatria e doença mental.....	172
	F.-J.-V. Broussais, <i>Da irritação e da loucura</i>	173
	Amigos do “doente mental”	174
	Distância amical e patologia.....	176

Figuras de delírio.....	180
Perda de elementos clássicos – liberdade e efeito especular.....	181
Isolamento, liberdade e amizade	182
Terapêutica amical	186
Século XX e XXI – psicologização da amizade para além da loucura	188
Qualificação da amizade – uma dobra amical.....	190
Qualidade e comportamento.....	191
Qualidade, cognição e habilidade.....	196
Qualidades e faixa etária	200
Qualidade, sexualidade e gênero	203
Qualidade e a infinitude de seus reflexos amicais.....	206
Amizade qualificada – outra dobra da qualificação?	207
Rostidade amical	209
Rostos e riscos: amizade, psicologização e biopolítica.....	210
*	213
**	213
3 DA COMPUTABILIZAÇÃO DA AMIZADE	220
3.1 COMPUTAÇÃO E ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS	220
Abertura – a linguagem sem fala.....	220
Computabilização ≠ matematização.....	221
Linguagem computacional = álgebra moderna \cap lógica simbólica.....	223
Álgebra moderna	223
Lógica simbólica	225
Análise de Redes Sociais	228
ARS \ni {comportamento, indivíduo, população, dados}	232
ARS + mecanização + dados	236
Fiabilidade dos dados	236
Alcance escalar.....	239
Computadores fazem ARS	240
Imagem \equiv legibilidade.....	240
Funcionalidade \times eficiência	242
*	247
**	247
3.2 COMPUTABILIZAÇÃO E AMIZADE.....	249
Linguagem e representação.....	250
Três tipos de expressão.....	250

	Padrões cognitivo-comportamentais	254
	Escala – a quantificação das qualidades	256
	Previsibilidade	258
	Imagens e ARS – redes, teias ou rizomas?	260
	Acurácia e fiabilidade – a <i>data science</i>	263
	Relato cognitivo e observação comportamental – dados humanos, demasiado humanos	264
	<i>Data ex machina</i> – o crepúsculo do Homem?	271
	**	277
4	DA CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE	284
4.1	LIBERALISMOS E <i>HOMO ÆCONOMICUS</i>	284
	Abertura – a conquista de um novo mundo	284
	<i>Homo æconomicus</i> liberal	287
	David Hume – felicidade, moral e constância	287
	Claude-Adrien Helvétius – razão e intensificação das paixões	289
	Jeremy Bentham – maximização da felicidade e cálculo governamental	291
	<i>Homo æconomicus</i> – direito, moral e economia	293
	Governamentalidade e liberalismos	300
	Mão invisível, órgão económico sem corpo ou limite do corpo político?	300
	<i>Regimen</i> e governamentalidade	303
	Liberalismo clássico e Estado moderno	307
	Social-democracia e Estado de bem-estar social	309
	Neoliberalismo e Estado de direito – a desigualdade nasce para todos	312
	<i>Homo æconomicus</i> neoliberal	318
	Trabalho, renda e investimento	319
	Capital humano e etos empresarial	321
	Escolha, cálculo e responsabilização	323
	<i>Homo æconomicus</i> – liberdade e governo	324
4.2	CAPITALIZAÇÃO DA AMIZADE	326
	Do século XVIII ao século XIX	326
	<i>Omnis et quivis</i> – a amizade interessada de Cl.-A. Helvétius	326
	Generalização do particular – a amizade valorosa de A. Smith	334
	Do século XIX ao século XX	340
	Burguesia e amizade – interesse, moralidade e sentimentalismo	341
	Amizade burguesa e companheirismo revolucionário	345

Do século XX ao século XXI.....	350
Amigos, amigos; negócios à parte?.....	351
Verificação amical.....	353
Etos empresarial – amizade-virtude, amizade-vantagem e amizade-utilidade.....	354
Apropriação da amizade – <i>marketing</i> amical	361
Apropriação pela amizade – <i>Homo œconomicus</i> e gestão amical.....	364
Apropriação da amizade – Dia do Amigo	367
**.....	370

PARTE 3.....381

5 DA PEDAGOGIZAÇÃO DA AMIZADE: DE PROBLEMA ESCOLAR A COMPONENTE PEDAGÓGICO.....	382
5.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E APRENDIZAGEM	382
Abertura – a educação perpétua e particular.....	382
Séculos XIX e XX – criança, escola e pedagogia	384
Educação e Iluminismo – liberdade, igualdade e utilidade	384
Educação pública e escola.....	389
Disciplina e escola.....	394
Família e educação	398
Criança e pedagogia – uma dupla psicologização.....	403
Séculos XX e XXI – aprendizagem, dados e neoliberalismo	405
Currículo e utilidade.....	405
Pedagogias de aprendizagem.....	408
Institucionalização da aprendizagem.....	413
Escola ou empresa? – a empresa educadora.....	418
Aprendizagem e a totalização do espaço-tempo da vida.....	421
Educação do MAI – o <i>Puer œconomicus</i> neoliberal	423
Educação do MAI – a relação de custo-benefício	424
Educação do MAI – a customização pedagógica.....	426
Aprendizagem, <i>data science</i> e políticas educacionais.....	427
**.....	429
5.2 PEDAGOGIZAÇÃO E AMIZADE.....	430
Amizade e infância	430
Amizade verdadeira – o bom, o velho e o melhor amigo.....	430
Melhor amigo e criança – “eu não sou mais seu amigo”	431

Amizade, disfunção escolar	435
<i>O Atheneu</i> – amizade, delinquência e imoralidade	435
Charles Fourier – amizade, educação e funcionalidade	438
Dicionários, tratados e pesquisas – amizade entre os séculos XIX e XX	444
<i>Os incompreendidos</i> – um arquivo filmográfico.....	451
Amizade, escola e confrontação	454
Amizade, componente pedagógico.....	457
<i>Stella</i> – outro arquivo filmográfico	460
Amizade, escola e assimilação	463
Psicologização e amizade pedagogizada.....	466
Relação entre pares – homofilia e reciprocidade.....	471
Bem-estar e desenvolvimento socioemocional	475
Adaptação escolar – meio e dinâmica	478
Gênero – binaridade, assexualidade e heteronormatividade	482
Computabilização e amizade pedagogizada.....	486
Dados amicais – totalidade e utilidade	488
Desmaterialização da amizade – dados, eficiência e comportamento.....	489
Previsibilidade e desempenho escolar – computabilização de si e dos outros.....	494
Capitalização e amizade pedagogizada	495
Desejo performático – responsabilização “kids”	499
Competitividade – amigo e <i>Homo æconomicus</i>	502
5.3 PERORAÇÃO	506
CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM DERRADEIRO ENSAIO PERORATIVO	516
ABERTURA – ENSAIOS DE FINALIZAÇÃO	516
Ensaio de um epítome	517
Ensaio de um esquema.....	526
Ensaio de uma ontologia.....	529
CODA – ENSAIO DE UMA ABERTURA	531
REFERÊNCIAS	534
ANEXO A – TER AMIGOS, FAZER AMIGOS E MANTER AMIGOS: RELACIONAMENTOS COMO CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....	577
AS CONDIÇÕES DE AMIZADE	577
FUNÇÕES AMICAIS.....	577
Amigos como recursos emocionais	578

Amigos como recursos cognitivos	578
Amigos e habilidades sociais	579
Amizade e relações subsequentes.....	579
EXPERIÊNCIA AMICAL E RESULTADOS DE DESENVOLVIMENTO	579