

Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea

Dossiê

**A Ideia de Universidade
Pública e os Desafios Atuais
da Formação em Filosofia**

Brasília, v. 7, n. 3, dez. 2019



Revista de
Filosofia Moderna
e Contemporânea

Equipe Editorial/Editorial Team

Editor Chefe/Editor in Chief:

Alexandre Hahn
(hahn.alexandre@gmail.com)

Editores Associados/Associated Editors:

Márcio Gimenes de Paula
Priscila Rossinetti Rufinoni
Rodrigo Freire

Editores de Seção/Section Editors:

Fabio Mascarenhas Nolasco
Giovanni Zanotti
Isabella Holanda
João Renato Amorim Feitosa
Lorrayne Colares

Editores de Texto/Text Editors:

Agnaldo Cuoco Portugal
Alex Sandro Calheiros de Moura
Cláudio Araújo Reis
Erick Calheiros de Lima
Herivelto Pereira de Souza
Marcos Aurélio Fernandes
Maria Cecília Pedreira de Almeida
Phillipe Lacour

Conselho Científico/Scientific Council:

Adriana Veríssimo Serrão (Universidade de Lisboa)
Alessandro Pinzani (UFSC)
Alvaro Luiz Montenegro Valls (UNISINOS)
César Augusto Battisti (UNIOESTE)
Daniel Omar Perez (UNICAMP)
Elisabete M. J. de Sousa (Universidade de Lisboa)

João Vergílio Gallerani Cuter (USP)
Joãosinho Beckenkamp (UFMG)
Jon Stewart (Universidade de Copenhagen)
Maria das Graças de Souza (USP)
Oswaldo Giacoia Junior (UNICAMP)
Todd Ryan (Trinity College)
Zeljko Loparic (UNICAMP)

Editores de Diagramação/Layout Editors:

Alan Renê Antezana
Gregory Wagner Carneiro

Capa/Cover:

Foto aérea do Instituto Central de Ciências (ICC) e
visão interna da Biblioteca Central (BCE) da Universi-
dade de Brasília
Alexandre Hahn

Universidade de Brasília/University of Brasília

Reitora/Rector: Márcia Abrahão Moura
Vice-reitor/Vice Rector: Enrique Huelva

Instituto de Ciências Humanas/Institute of Human Sciences

Diretor/Director: Neuma Brilhante Rodrigues
Vice-diretor/Vice Director: Herivelto Pereira de Souza

Departamento de Filosofia/Philosophy Department

Chefe/Head: André Leclerc
Vice-chefe/Vice Head: Agnaldo Cuoco Portugal

Programa de Pós-graduação em Filosofia/Graduate Program in Philosophy

Coordenador/Coordinator: Rodrigo Freire

FICHA CATALOGRÁFICA

R454	Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea/ Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Programa de Pós-graduação em Filosofia / Alexandre Hahn, editor. – v. 5. n. 1 (jan./jun. 2017). – Brasília: Universidade de Brasília, 2013- . Periodicidade Quadrimestral (Semestral entre 2013 e 2018). Modo de acesso: http://periodicos.unb.br/index.php/fmc/ Descrição baseada em: v. 5, n. 1 (jan./jun. 2017). ISSN 2317-9570 (versão online). 1. Filosofia – Periódicos 2. Filosofia Moderna – História 3. Filosofia contemporânea – História I. Departamento de Filosofia II. Programa de Pós-graduação em Filosofia
	CDD – 109 CDU – 19

Contato / Contact

Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea
Universidade de Brasília
Departamento de Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Filosofia
ICC Ala Norte - Bloco B - 1º Andar (B1 624)
Telefone: (61) 3107-6677 / 6680 / 6679
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70910-900 – Brasília – Distrito Federal – Brasil
E-mail: rfmc@unb.br

Indexação / Indexed in

CiteFactor, CLASE, Diadorim, DOAJ, DRJI, Latin-
dex, Sumários, Periódicos, PhilBrasil, Phipapers,
SHERPA/RoMEO

Qualis CAPES – B2

DOI: <https://doi.org/10.26512/rfmc.v7i3>

Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea

A Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea é uma publicação quadrimestral do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Brasília (UnB)

The Journal of Modern and Contemporary Philosophy is a triannual publication of the Department of Philosophy and the Graduate Program in Philosophy of the University of Brasília

Brasília, volume 7, número 3, 3º quadrimestre de 2019

ISSN 2317-9570 (publicação eletrônica)

<http://periodicos.unb.br/index.php/fmc>



UnB

Pareceristas desta Edição/Reviewers of this Issue:

André Leclerc (UnB), Benedetta Bisol (UnB), Bruno Costa Simões (UnB), César Augusto Battisti (UNIOESTE), Cristiano Novaes de Rezende (UFG), Daniel Santos Silva (UNESPAR), Diego dos Santos Reis (USP), Fabio César Scherer (UEL), Fabio Mascarenhas Nolasco (UnB), Flávio Augusto Queiroz e Silva (UnB), Herivelto Pereira de Souza (UnB), Joelma Marques de Carvalho (UFC), Luís Eduardo Ramos de Souza (UFPA), Maria Cecília Pedreira Almeida (UnB), Maria Fernanda Novo (UNESP - Rio Claro), Max Rogério Vicentini (UEM), Miguel Ângelo Oliveira do Carmo (UFPB), Pedro Augusto da Costa Franceschini (USP), Roberto Duarte Santana Nascimento (UNICAMP), Samuel Simon (UnB), Tomaz Martins da Silva Filho (IFPA).

Sumário

i. Páginas Iniciais	01
ii. Editorial	07
iii. Dossiê: A Ideia de Universidade Pública e os Desafios Atuais da Formação em Filosofia	21
História e Estrutura: Considerações sobre o Fazer Filosófico a partir de Alguns Modernos	
<i>Cristiano Novaes de Rezende</i>	21
A Universidade e o Pensamento Autoritário	
<i>Homero Santiago</i>	47
O Currículo como Forma	
<i>Silvio Carneiro</i>	71
Filosofia Problematizante: A Versão Bergson-Deleuziana	
<i>Paulo César Rodrigues</i>	85
Pequeno Manual da Máquina Educacional Moderna: Acompanhado de um Excurso sobre a Situação Atual da Mesma	
<i>Gabriel Valladão Silva</i>	105
Crise, Universidade e Humanidades em Perspectiva: Aparentamentos sobre Condições e Limites da Formação em Filosofia	
<i>Gilberto Tedeia</i>	125
Aparentamentos sobre Tradutibilidade, Pedagogia e Hegemonia nos Cadernos de A. Gramsci	
<i>Rocco Lacorte</i>	141
iv. Artigos	183
Por um Ateísmo Tranquilo: O Racionalismo de François Châtelet no Périclès et Verdi de Gilles Deleuze	
<i>Marcelo de Sant'Anna Alves Primo</i>	183

Analicidade e Sinteticidade: A Forma Judicativa do Co- nhecimento em Kant	
<i>Adriano Perin, Danilo Ribeiro Medeiros, Gabriel Dutra Henrique</i>	195
Passagem e Progresso na Antropologia de Kant	
<i>Antonio Djalma Braga Junior</i>	225
Criatividade e Grafos Existenciais em C. S. Peirce	
<i>José Renato Salatiel</i>	243
Modernidade, Transmodernidade e Eurocentrismo: Mutações Conceituais	
<i>Sulivan Ferreira de Souza, Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	267
Metodologia das Explicações Adaptacionistas	
<i>Edson Claudio Mesquita</i>	291
iv. Resenhas	335
“Nietzsche: Filosofo della Libertà” de Laura Langone	
<i>Marcio Gimenes de Paula</i>	335
“Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico” de Timothy Williamson	
<i>Gionatan Carlos Pacheco</i>	339
iv. Traduções	343
“A Mãe de Todas as Reformas” de Lucio Magri	
<i>Giovanni Zanotti; López Toledo Corrêa</i>	343
“Ensaio relativo ao Filantrópico” de Immanuel Kant	
<i>Alexandre Hahn</i>	371
v. Normas para Publicação	381

Editorial

Apresentação do Dossiê *A Ideia de Universidade Pública e os Desafios Atuais da Formação em Filosofia*

Em tempos de redefinição do lugar social da formação superior, não surpreende que a filosofia seja, talvez, a disciplina mais exposta a dúvidas quanto a sua legitimidade epistemológica e pedagógica. De fato, se a inquietude da autorreflexão é, desde sempre, uma característica de toda ciência humana, a filosofia sem dúvida se destaca pela radical incerteza ou pluralidade de interpretações que paira sobre seu estatuto, método, objeto, sua relação com a história, e sobre sua própria existência enquanto esfera específica do conhecimento. Apenas “normal”, portanto, que ela tenha sido alçada de repente ao centro do debate.

As perguntas não são novas. Tampouco são um marco invariante, independente de transformações históricas e sociais. De fato, podemos encontrar problemas análogos – ou “afinidades arquitetônicas” – certamente em debates filosóficos que se pode co-

lher no apogeu do florescimento universitário de língua árabe dos séculos IX, X, XI, ou também em sua recepção escolástico-cristã ao longo dos séculos seguintes, quando, e não por acidente, assentava raízes o próprio sistema universitário católico-europeu. Mas, desde o Iluminismo em particular, à medida que o sistema da formação universitária se fixava cada vez mais em uma justaposição de saberes setoriais, opunha-se à ideia clássica da *philosophia perennis* – ciência atemporal de objetos atemporais – a concepção de um certo “ponto de vista do todo”, desprovido de um objeto próprio, mas porta-voz da *destinação* humana e socialmente emancipatória da cultura. Com isso, a história – tanto sua própria história quanto a contingência histórica e seu potencial a cada vez irrealizado – entrou na filosofia como questão de método. Os dilemas da filosofia, seus objetos teóricos, en-

contraram, assim, sua contraparte real-efetiva, e se fizeram, com ou sem o expresso propósito ou consciência de causa, “traduções” a partir do, e em direção ao, mundo das instituições sociais.

Veja-se por exemplo os nexos entre o movimento filosófico-universitário chamado de *filosofia clássica alemã* e o surgimento do modelo institucional da universidade pública moderna, na década de 1810, em Berlim. Tem raiz filosófica, pois, o ideal universalista de formação integral, com suas implicações éticas e políticas, que W. von Humboldt foi buscar não apenas em Goethe e Rousseau, ou na Grécia antiga, mas no Renascimento italiano. Esse projeto radicalmente moderno, porém, foi interrompido prematuramente. E não a despeito, mas justamente em virtude do sucesso e visibilidade que a Universidade de Berlim viria a angariar ao longo da segunda metade do século XIX. Pois, à medida que a filosofia perdia sua qualidade de local por excelência da reflexão crítica acerca do *conflito das demais faculdades*, à medida que as ciências se tornavam positivas em relação às demandas imediatas do ímpeto especi-

alizante, desfigurava-se gradualmente o projeto inicial. Sociedade e universidades europeias caminharam então, no mais das vezes de mãos dadas, rumo ao colapso das duas Guerras mundiais.

Nunca, contudo, esse ideal de formação foi completamente anulado. Basta citar como exemplo, ainda ao final do XIX, as reações ao “positivismo” oriundas de Nietzsche, do neokantismo e da fenomenologia, ou do bergsonismo, que inspiraram certo arejamento no horizonte universitário de língua alemã, francesa e italiana. É importante citar também, sem dúvida, o experimento universitário iniciado em Frankfurt em 1923, o *Instituto de pesquisa social*. Mas reparemos aqui o projeto “universitário” da *Bauhaus*, inaugurado em Weimar em 1918, pois também este nos fornece um olhar privilegiado adentro dos esforços pela reconfiguração socialmente relevante do modelo de formação universitária. Sua crítica declarada ao modelo humboldtiano partia do pressuposto de que o par *ensino e pesquisa*, embora tenha fomentado fortemente o desenvolvimento tecnológico e científico ao longo do XIX,

não alcançara estender-se de maneira democrática e socialmente efetiva afora do intramuros universitário, sintoma de sua eminente ruína – ou da ruína estrutural da sociedade que estipulava tal “isolamento”. Ao contrário, o projeto *Bauhaus* visava, pois, repensar a universidade e a formação não mais nos moldes da *academia*, mas agora nos da *oficina*, o que significava um cuidado muito particular, e pensante, acerca de todos os aspectos práticos envolvidos: da arquitetura do edifício, da estrutura do currículo, à forma sócio-planificada do produto. *Ensino* e *pesquisa* não poderiam, assim, isolar-se de seu destino social: *estender-se* concretamente ao seu contexto ambiente. A aspiração então projetada era a de que a sociedade haveria de estender-se adentro do *campus*, e os vários *campi*, por sua vez, estender-se-iam afora de si nas sociedades que os circundam.

Ora, foi no lastro dessa ampla reformulação do ideário humboldtiano da formação universitária, bastante particular ao entre-guerras oeste-europeu, que surgiu e se desenvolveu o primeiro ciclo de formação do sistema uni-

versitário brasileiro, desde a fundação da USP em 1934 à da UnB em 1962. E como é de se esperar, coube precisamente à filosofia e às ciências humanas documentar e refletir sobre tal processo, que também aqui, sem dúvida, não se deu sem disputas, obstáculos, reviravoltas. Nos textos deste Dossiê se verá como tal registro reflexivo, precisamente em vista da grandeza e intensão das contradições envolvidas, é amplo e profundo, tem longa e assentada história, sedimenta-se em várias camadas de debates e objetos teóricos, e fornece instrumentos de análise e orientação científica com altíssimo grau de incisão na ordem das coisas e fatos. Sua riqueza conceitual emana, assim, não deste indivíduo ou daquela instituição, mas da emergência e pungência mesma dos conflitos em torno da instauração de um sistema de formação universitária no Brasil. E os conflitos, como é de costume aqui, não foram poucos nem desconsideráveis.

Ao longo do século XX, e especialmente depois das profundas movimentações universitárias das décadas de 1960 e 1970, o ím-

peto da especialização passou a aturar com cada vez menos paciência o “convívio” com práticas e hábitos científicos que de repente lhe pareciam “resquícios fósseis” de uma época prediluviana qualquer. E quando até mesmo o gosto raso pelo historicismo esse ímpeto perdeu, então o ideário filosófico da formação (*Bildung*) passou a ser visto sem rodeios como um “resto” simplesmente indesejável, obstinado em imiscuir-se na operatividade mecânica das equações algébricas, outrora tão precisas e confiáveis. Era preciso, portanto, aniquilar tal “excedente” inútil e contraproducente. Nas últimas décadas o que se viu, e em escala quase global, foi então a crise cada vez mais profunda dessas ideias “tradicionais” de formação e experiência, que eram postas em profundo descompasso com as últimas transformações na indústria digital e cultural. E o que se viu foi uma série de reformas escolares/universitárias baseadas em critérios de utilidade imediata e adequação às condições dadas do mercado do trabalho.

Não surpreende, portanto, que hoje o ímpeto estridente pela

especialização pretenda lidar de uma vez por todas com este *mal de origem* da universidade moderna: com a aspiração pela presença da filosofia e das ciências humanas, e do seu modo de ser, dentro da universidade; com o projeto de um ensino público de qualidade, democraticamente relevante, calcado na interação de ensino, pesquisa e extensão; com enfim o respeito e o compromisso com funcionalidade institucional minimamente “normal” – parâmetro que no Brasil tem sido achincalhado a olhos nus diariamente – das “pastas” responsáveis pela direção nacional de Educação, Cultura, Justiça, Direitos Humanos. Fazendo troça ao repetir como farsa o que não é menos que trágico, o “projeto” da pseudoeducação pretende cortar o mal da universidade pública pela raiz. Não se apercebe de que, ao cortar fora a raiz, logo perece a árvore inteira? Definitivamente não se apercebe disso, pois está ocupada demais com variadas formas de “negacionismo” e “antiintelectualismo” para se interessar pelo significado histórico-filosófico da apercepção.

Como resultado de um processo de trabalho e reflexão sobre a atualidade destas e demais questões, surgiu o presente Dossiê. Seu intuito é oferecer às leitoras e leitores documentação pensante e reflexiva, um registro circunstanciado de uma maneira filosófica de habitar, mediar e refletir – o *campus* e a *sociedade*. É convidar um público amplo à discussão sobre o papel da Filosofia e de seu ensino no contexto da crise da Universidade pública brasileira e internacional, e isto à luz das transformações culturais, sociais e econômicas que caracterizam o tempo presente. O desafio é o de contribuir à reflexão crítica sobre a visão dominante da formação superior e, dentro dela, das ciências humanas, sem ceder à dupla tentação de uma defesa corporativa da situação existente (ou existida até o passado recente) e de uma consideração abstrata da disciplina “Filosofia”, ou da própria instituição universitária, isoladas do todo histórico-social ao qual pertencem.

Seu ponto de partida se deu

com a aula inaugural do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília realizada no dia 14 de abril de 2019, pelo Prof. Dr. Cristiano Rezende (UFG). Sua retomada da discussão sobre o “método estrutural” de leitura de textos filosóficos nos convidava à reflexão tanto sobre as especificidades históricas do estabelecimento da Filosofia no projeto brasileiro de universidade pública, quanto sobre a natureza mesma do trabalho filosófico que hoje docentes e discentes realizam mundo afora. Como a crise da relação entre universidade e sociedade concerne de maneira pungente todas as áreas das assim chamadas Humanidades, não tardou a surgir ao longo da ala norte do Instituto Central de Ciências das UnB impulsos análogos de reflexão e resistência, radicados nos mais variados contextos, os quais logo confluíram até a proposta arquitetada pela direção do Instituto de Ciências Humanas da UnB, que con-

vocou,¹ ainda no mês de abril de 2019, a comunidade acadêmica à preparação e realização do 1º *Simpósio Internacional das Humanidades – Saberes plurais: a relevância social da Universidade Pública*. A despeito das mais variadas ordens de obstáculos institucionais que as universidades públicas enfrentaram, como é notório, ao longo do ano, esse Simpósio de fato reuniu dezenas de pesquisadores universitários, do país e do exterior, e centenas de estudantes do Distrito Federal durante os dias 21, 22, 23 de Outubro de 2019, no ICH/UnB.

Como parte desse projeto, cuja preparação contou, portanto, com mais de seis meses de trabalho intenso, formou-se um grupo de trabalho composto por docentes e pós-doutorandos do Departamento de Filosofia da UnB,² que se encarregou do preparo e realização de quatro oficinas preparatórias, dois minicursos, duas mesas redondas e um simpósio temático,

este intitulado: *Universidade Pública e Educação: pensamento brasileiro e debates contemporâneos*. No lastro de tais esforços e visando ao seu incremento decidimos, então, a convite da *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*,³ buscar expandir a um público ainda mais amplo o chamado à reflexão e ao estudo, e isso fizemos mediante a chamada de artigos, de Maio de 2019, intitulada: *A ideia de universidade pública e os desafios atuais da formação em filosofia*.

Desse conjunto de circunstâncias surgiram, portanto, as diferentes contribuições que ora trazemos a público. O artigo *História e Estrutura: Considerações sobre o Fazer Filosófico*, de Cristiano Rezende, remonta, assim, à referida aula inaugural de 14 de abril de 2019. Os artigos *A Universidade e o pensamento autoritário*, de Homero Santiago, e *O currículo como forma*, de Sílvio Carneiro, foram apresentados nas manhã dos dias 22 e 23 de outubro, nas duas me-

¹Nas pessoas da Profa. Dra. Neuma Brilhante, Profa. Dra. Eloísa Pereira Barroso, e Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza.

²Composto pela Profa. Dra. Raquel Imanishi Rodrigues, Profa. Dra. Ericka Marie Itokazu, Prof. Dr. Gilberto Tedeia, Prof. Dr. Rocco Lacorte e os editores do presente Dossiê.

³Convite realizado pelo editor da revista, Prof. Dr. Alexandre Hahn.

sas redondas da filosofia no referido 1º *Simpósio das Humanidades*. Os artigos *Crise, Universidade e Humanidades em perspectiva: apontamentos sobre condições e limites da formação em filosofia*, de Gilberto Tedeia, e *Apontamentos sobre Tradutibilidade, Pedagogia e Hegemonia nos Cadernos de A. Gramsci*, de Rocco Lacorte, retomam e desenvolvem as reflexões expostas ao longo dos respectivos minicursos realizados no âmbito do mesmo Simpósio. Os artigos *Filosofia problematizante: a versão bergson-deleuziana*, de Paulo César Rodrigues, e *Pequeno Manual da Máquina Educacional Moderna – acompanhado de um excursão sobre a situação atual da mesma*, de

Gabriel Valladão Silva, foram selecionados dentre os que responderam ao chamado da RFMC. As traduções que anexamos – *Ensaio sobre o Filantrópico* (1776), de Immanuel Kant, traduzido do alemão, anotado e apresentado por Alexandre Hahn, e *A mãe de todas as reformas*, de Lucio Magri, traduzido do italiano por Francisco López Toledo Corrêa e apresentado por Giovanni Zanotti – buscam, por sua vez, ilustrar a ampliar no tempo e no espaço os horizontes da discussão que ora nos comove. Todos os artigos e traduções coligidos foram então submetidos a avaliação por pares e passaram por várias etapas de revisão e adequação.

* * *

Cristiano Rezende, na primeira das contribuições, nos dá a conhecer aspectos cruciais do método estrutural de leitura e pesquisa filosófica, elaborado na França por V. Goldschmidt e praticado no Brasil de maneira exemplar por O. Porchat. Tal tema não pode deixar de evocar, portanto, o fato de que tal metodologia foi empre-

gada, durante largo tempo, como instrumento do estabelecimento de parâmetros profissionais mínimos para o exercício público da docência no Brasil. Os conceitos abordados têm, assim, história material profunda entre nós. Ao desdobrar alguns capítulos dessa história, Cristiano nos convida a observar como da própria imple-

mentação do método estrutural de leitura se fizeram possíveis algumas das condições da sua autocrítica, o que se observa numa fala memorável do próprio O. Porchat, e numa leitura de Espinosa capaz de indicar um caminho para a re-colocação dos nexos entre lógica e história, estrutura e contexto.

Homero Santiago, por sua vez, nos direciona o olhar a correlatos teórico-políticos dessa tentativa imanente de retrabalho e autocrítica dos parâmetros profissionais, inicialmente “importados” do exterior, em que se regulava a prática filosófica enfim consolidada entre nós. Poucas discussões teórico-científicas ocuparam tanto a universidade brasileira, durante o seu primeiro ciclo de formação, quanto o debate sobre a dependência, que veio a florescer apenas tarde na década de 1960 e na de 1970. Homero nos chama a atenção a alguns de seus desdobramentos importantíssimos, a saber, as discussões sobre “as ideias fora de lugar”, disparadas por Roberto Schwarz, e as reflexões de Marilena Chaui sobre o pensamento autoritário brasileiro. Estas últimas, nos adverte o autor, nos permitiriam dar um giro

a mais à manivela, capaz de operar a bem dizer uma revolução copernicana na autoconsciência nacional, na medida em que redireciona os debates sobre o caráter estrangeiro de nossas ideias, sobre a qualidade das nossas discussões quase “à guisa de assunto”, rumo à consideração das estruturas e formas do pensamento autoritário brasileiro, estas que restringem o campo de atuação cultural (e econômica) à importação de conceitos, debates, fórmulas do exterior.

Se o “pensamento autoritário” se caracteriza mais pela sua “forma” que por conteúdos determinados, *Silvio Carneiro* direciona o olhar para a estrutura que cumpre, na vida escolar em geral, o papel de fôrma fundamental: o currículo. Forma estrutural sobre a qual se arquiteta e se modula não apenas a experiência cotidiana de discentes e docentes, mas também a figura de prédios e salas, a função de institutos, o currículo é o local por excelência onde se abrem ou se fecham as dimensões do aprender, do ensinar. É, pois, também e especialmente pelo e no currículo que se reproduziu ao longo do século XX

a “universidade unidimensional”, capaz de democratizar sistematicamente não as chances de uma instrução substantiva e emancipadora, mas os instrumentos para a perpetuação de um estado de subordinação econômico-cultural-tecnológica a autoridades ilegítimas, seja externa ou internamente. Silvio quer pensar, com H. Marcuse, M. Foucault e Boaventura de Sousa Santos, a liberação da função estético-política do currículo, rumo a um currículo transversal, móbil, obra de arte coletiva vivida dentro e fora da escola.

Paulo César Rodrigues, no seu artigo, nos pretende chamar a atenção ao arejamento intelectual catalisado no sistema filosófico-universitário francês na aurora do século XX pelos trabalhos de H. Bergson. Já a consideração da leitura deleuziana de Bergson nos dá, por sua vez, sinais de como a filosofia francesa, agora nas décadas de 1960 e 1970, se desembaranhava das ossificações do estruturalismo precisamente à medida que redescobria o método problematizante bergsoniano. Sem dúvida, a busca pelas analogias sistêmicas ou afinidades de arquitetura levava o método estrutural de

leitura além de si mesmo. Mas o renovado acesso deleuziano à crítica de Bergson a Kant inaugurava um método de leitura pelas diferenças, filosofia problematizante que ao mesmo tempo crava as tais estruturas em sua especificidade material e lhes abre dimensões inéditas de nexos e sentido. Em tal curso, se libertaria a historiografia tradicional de seus ímpetos analógicos, repetitivos, demasiado “hegelianos”, abrindo-se novas virtualidades na visão do passado e do futuro, redescobrendo-se o presente. Vencer-se-ia, assim, nossa “falta de assunto”?

Gabriel Valladão percorre alguns capítulos determinantes da construção e crítica do conceito de Estado moderno como mecanismo. Neste, a Universidade desempenharia historicamente uma função subordinada, restrita a operar como engrenagem de sustento e manutenção dos mecanismos estatais de exclusão, então vigentes. Defender a universidade, assim, poderia ser tomado como uma defesa da manutenção de certo estado sistêmico de segregação social? Naturalmente, não é disso que se trata. Pois a operatividade dessa

engrenagem-universitária acabara engendrando, ao longo dos séculos, uma espécie de “resto” indesejado, cujo acúmulo era sem dúvida nocivo à “saúde” do mecanismo, e que era mister aniquilar. No entanto, a teimosia desse “resto” em perseverar, existir e reproduzir-se, indica tratar-se não de um acidente marginal à “coisa”, mero lapso das equações infinitesimais, mas de um elemento fundamental da efetividade em questão. Quando o “resto”, então, pretende fazer respeitar seus direitos de cooperação na “essência”, e realizá-la de maneira inclusiva, o estado-máquina, porém, volta atrás: e decide alienar essa engrenagem-apêndice, esse quase fóssil, um século inteiro de investimento social. Que direito tem a máquina de se voltar contra e buscar desinstitucionalizar um dos seus eixos fundamentais? Encontrou a engrenagem o caminho afora do mecanismo que lhe dava sentido? Buscar a sobrevivência (e a refundação) do sistema universitário, assim, recobre sentido afirmativamente enraizado na efetividade: visar-se à subversão de todo um sistema de exclusão.

Gilberto Tedeia, por sua vez, combate o antiintelectualismo retomando Kant e alguns personagens notáveis do horizonte universitário árabe dos séculos IX, X e XI. Por esse caminho, recoloca o problema: “o que é ser filósofo hoje?” – problema que se nos fez candente quando certa “filosofia”, contrária à universidade pública, se faz tanto ouvida em câmaras superiores da formação da opinião nacional. O artigo também se refere ao debate filosófico sobre as “ideias fora de lugar”, desdobrando-lhe aspectos de uma contribuição importante de Paulo Arantes. O horizonte de expectativas envolvendo a “brasilização do mundo”, esta nossa faceta do drama epocal do neoliberalismo, foi radicalmente rebaixado. Nisso, implodiu-se sobre si próprio o “alicerce” humboldtiano da formação integral universalista, pressionado sob o peso das camadas posteriores de “especialização” – que restringiram, ou pretenderam restringir, a operação da universidade à produção em massa de diplomados/as. Soterrado, o modelo originário deixa de ser motor ideal e se cristaliza como repetição atávica

de uma impossibilidade, sintoma de uma imaginação (social) empobrecida. É da ordem do impossível recuperar modelos passados, porque desapareceram seus pressupostos histórico-sociais. Como formar-se filósofo hoje em dia? Ante a aceleração neoliberal desordenada, como aspirar à experiência do tempo vagaroso da formação? Tais perguntas, no entanto, malgrado o particular dos termos, não são novas. Em alguma outra época colocou a si próprio o fazer filosófico tarefas de menor urgência?

Por fim, *Rocco Lacorte* faz uma exposição minuciosa da concepção gramsciana que, no debate brasileiro atual, é banalizada e deformada por vezes sob o rótulo vazio de “marxismo cultural”. A reivindicação gramsciana do caráter político das ideias e do processo educacional, embora certamente retome de Lenin o conceito de “hegemonia” e se coloque num contexto histórico-político bem determinado, não se reduz a uma mera instrumentalização da educação por *interesses parciais*. Pelo contrário, ela se funda sobre uma refinada teoria da “tradutibilidade” recíproca

entre culturas diferentes e entre culturas, políticas e processos materiais. Portanto, ela revela o caráter político de *todas* as propostas educacionais, também as aparentemente “neutras”, ou apenas “técnicas”. Mas, se todas são políticas, revela-se também que o que as diferencia – pois há diferença –, é propriamente a maneira com que cada uma se inscreve concretamente na teia de relações históricas, sociais e econômicas determinadas, e os resultados que engendram. Não se trata em absoluto, portanto, de relativismo, pois há diferenças qualitativas entre políticas, umas visam à saúde pública e à liberdade social, outras à aceleração da dependência e ao caos social. As posições na guerra ideológica não correspondem a uma polaridade onde os lados são intercambiáveis. Produzir educação e cultura é, pois, materialmente diferente de queimar livros na rua ou evocar aqueles que o fizeram. É urgente, portanto, não se esquecer, alertarnos o artigo, da profunda lucidez de Paulo Freire quando diz que “não existe imparcialidade”, que “todos são orientados por uma base ideológica” e que a questão

é se “sua base ideológica é inclusiva ou excludente”.

O texto traduzido de *Lucio Magri*, também, parte de Gramsci e de sua ideia democrática de “tornar todos intelectuais”. Mas neste caso o foco é um diagnóstico das transformações recentes, decorrentes das últimas reformas das instituições de ensino na Europa nos anos 1990. Acompanha-o a proposição de uma ideia “progressiva” – portanto, nem nostálgica nem neoliberal – de “reforma” da educação.

Por fim, os “Ensaio relativo ao Filantrópico”, de *Immanuel Kant*, ilustram o entusiasmo do filósofo com a proposta educacional emancipadora de uma instituição de ensino lançada em Dessau na década de 1770, *O Filantrópico*. Tal circunstância nos permite vislumbrar analogias possíveis, afinidades arquitetônicas, e sobretudo diferenças, entre os problemas que preocupavam o iluminista de Königsberg e estes que hoje pesam nos ares e nos ensombrecem a reflexão.

Fabio Mascarenhas Nolasco e Giovanni Zanotti
(Organizadores do *Dossiê*)

* * *

Além dos trabalhos que compõem o *Dossiê*, o presente número também conta com outras contribuições recebidas em fluxo contínuo.

(1) Marcelo de Sant’Anna Alves Primo, professor doutor do

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), apresenta a interpretação deleuziana do racionalismo de François Châtelet e seu consequente “ateísmo tranquilo”. Com isso,

procura mostrar que o interesse de Deleuze pelo pensamento de Châtelet, mais do que simplesmente recapitular a trajetória filosófica do amigo por ocasião de sua morte, repercute esse pensamento em sua própria filosofia.

(2) Em “Analiticidade e Sinteticidade: A Forma Judicativa do Conhecimento em Kant”, Adriano Perin, Danilo Ribeiro Medeiros, e Gabriel Dutra Henrique, professor doutor e alunos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), explicam a importância fundamental da distinção sistemática entre juízos analíticos e sintéticos para a estruturação sistemática da epistemologia kantiana. Nesse sentido, além de considerar algumas críticas a essa distinção, defende que a originalidade da proposta kantiana repousa simultaneamente na autossuficiência e na correlação necessária das faculdades do entendimento e da sensibilidade.

(3) Antonio Djalma Braga Junior, doutor em filosofia pela UFPR e professor da Universidade Positivo, em seu artigo “*Passagem e Progresso na Antropologia de Kant*”, propõe defender que a antropologia desempenha

no pensamento kantiano função equivalente àquela dos juízos estéticos e teleológicos com relação ao problema da passagem sobre o abismo (supostamente intransponível) que separa liberdade e natureza. No âmbito antropológico, a passagem ocorreria em virtude da possibilidade de progresso (moral) da natureza humana.

(4) “Criatividade e Grafos Existenciais em C. S. Peirce”, artigo de José Renato Salatiel, professor da UFES, analisa a contestação de Peirce da suposta trivialidade do raciocínio dedutivo (pelo fato da conclusão nada acrescentar às premissas). Para tanto, discute a “dedução teorematizada” proposta por Peirce e apresenta os “grafos existenciais” como exemplos de inferências dedutivas de tipo teorematizada.

(5) Em “Modernidade, Transmodernidade e Eurocentrismo: Mutações Conceituais”, Sulivan Ferreira de Souza, doutorando em educação pela UFMG, e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, professora doutora do programa de pós-graduação em educação da UEPA, examinam os conceitos de “modernidade eurocêntrica”, “moder-

nidade planetária”, e “transmodernidade” a partir de duas visões históricas sobre a modernidade. Com isso, pretendem defender que a visão moderna eurocêntrica preserva a lógica do pensamento colonial, ao passo que a concepção moderna planetária busca desconstruí-la, de forma crítica, deslocando o olhar para o outro negado e excluído, trazendo para debate o discurso ético da diferença e da alteridade.

(6) Edson Cláudio Mesquita, mestre em filosofia pela UnB e professor do Colégio Militar Dom Pedro II, investiga, em seu artigo “Metodologia das Explicações Adaptacionistas”, o poder explicativo do programa adaptacionista, fundado no processo de seleção natural. Nesse sentido, defende que o referido programa oferece boas explicações científicas, e que o valor cognitivo dessas explicações é ampliado quando

associadas a abordagens em que a evolução não pressupõe o processo de seleção natural.

(7) Por fim, temos duas resenhas. Marcio Gimenes de Paula, professor do departamento de filosofia da UnB, nos apresenta o livro “Nietzsche: Filosofo della Libertà”, da jovem pesquisadora italiana Laura Langone. Logo em seguida, a obra “Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico” de Timothy Williamson é resenhada por Gionatan Carlos Pacheco, mestre e doutorando em filosofia pela UFSM.

Gostaríamos de aproveitar o ensejo para agradecer a todos os autores, por terem honrado a nossa *Revista* com as suas produções, bem como aos membros do corpo editorial, avaliadores, editores e leitores de provas, pela fundamental colaboração na confecção da presente edição.

Os Editores

História e Estrutura: Considerações sobre o Fazer Filosófico a partir de Alguns Modernos

[History and Structure: Concerning Philosophy-Making from the Perspective of Some Moderns]

Cristiano Novaes de Rezende*

Resumo: O fio condutor que o presente artigo segue é a oposição, programática para o método de leitura estrutural, entre a interioridade da estrutura e a suposta exterioridade das causas históricas na interpretação dos sistemas filosóficos. A caracterização desse método começa pelo comentário a um artigo célebre de V. Goldschmidt, primeiramente apresentando a noção de tempo histórico (I.1); em seguida, passa-se à noção de tempo lógico (I.2); por fim, com base em M. Guérout, tecemos algumas considerações sobre a noção de “arquitetônica” (I.3). Num segundo movimento, passa-se a apresentar uma primeira crítica ao método estrutural através de uma “autocrítica” feita por O. Porchat (II). Finalmente, à guisa de conclusão, a exposição encerra-se sugerindo uma outra crítica, inspirada em Espinosa, a qual simultaneamente revela alguns dos pressupostos lógicos e metafísicos do método estrutural e abre campo para que se possa pensar uma reintegração entre história e estrutura (III).

Palavras-chave: tempo histórico; tempo lógico; estrutura; arquitetônica; ensino de filosofia.

Abstract: The guiding line of this article is the programmatic opposition for the philosophical method of "structural reading": namely, the interiority of structure, on the one hand, and the alleged exteriority of historical causes, on the other, with regard to interpreting philosophical systems. The characterization of this method of reading will begin with an analysis of a famous article by V. Goldschmidt, firstly by presenting the notion of historical time (I.1); then, the notion of logical time (I.2); finally, following M. Guérout, I will consider the notion of an “architectonic” (I.3). Secondly, I will delineate a first critique of the structural method, a critique grounded on a “self-critique” made public by O. Porchat (II). Finally, this article ends by exploring a second critique, inspired in Spinoza, a critique which simultaneously reveals some of the logical and metaphysical presuppositions of such method and also makes room for thinking a reintegration of history and structure (III).

Keywords: historical time; logical time; structure; architectonic; teaching of philosophy.

*Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: cnrz1972@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-629X>.

Para Alex Sandro Calheiros

Introdução

O presente artigo é uma versão levemente modificada do texto que produzi para a aula inaugural do Departamento de Filosofia da UnB, na noite de 14 de Abril de 2019. Desejo manter aqui o tom pessoal que adotei na ocasião, na qual procurei recepcionar os alunos ingressantes, bem como intensificar meu diálogo com seus veteranos e seus professores, através de uma reflexão — que insiste em sempre refazer-se necessária — sobre certas características da formação acadêmica em Filosofia no Brasil, ao menos a partir de meados do século XX, especialmente nos centros de formação universitária ligados à tradição francesa de *leitura estrutural de textos filosóficos*, centrada, portanto, na *História da Filosofia* (tradição que se fez marcante no desenvolvimento do departamento de filosofia da USP e que, de lá, irradiou-se para muitos departamentos em todo o Brasil).

Meu objetivo ao propor este tema foi mostrar que, longe de tratar-se de assunto “bairrista” ou datado (até porque ainda hoje ele suscita novos artigos, em geral críticos dessa tradição franco-

uspiana), trata-se, ao contrário, não só de assunto de grande interesse metodológico acerca do ensino de filosofia como também exprime um problema filosófico cujos conceitos de base foram tematizados por alguns dos mesmos filósofos, ditos canônicos, que essa tradição põe-se sistematicamente a estudar. Com isso eu quis apresentar certos resultados parciais de uma investigação que venho tentando fazer sobre o que determinados filósofos, estudados através do mencionado método de leitura estrutural, teriam a dizer, de um ponto de vista filosófico, sobre esse próprio método. Concentrando-me no período moderno, dei particular atenção a Descartes, Arnauld, Espinosa e Kant (embora também tenha ido recuperar a origem de algumas noções relevantes na filosofia antiga, mais precisamente em Platão, Aristóteles e Cícero).

O fio condutor que segui foi a oposição, programática para o método de leitura estrutural, entre a interioridade da estrutura e a suposta exterioridade das causas históricas na interpretação dos sistemas filosóficos. Aliás, com estas últimas palavras, desejo evocar desde já o título do

célebre artigo de Victor Goldschmidt: “Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos”. Esse artigo foi traduzido do francês para o português, em 1963, pelo saudoso professor da USP e da Unicamp, Oswaldo Porchat, e constituiu-se, desde então, como uma das principais leituras pelas quais os alunos de filosofia têm se iniciado — para o bem, para o mal ou para além de ambos — ao tal método de leitura estrutural em História da Filosofia. Parece-me, pois, que, sendo necessário começar por estabelecer minimamente em que consiste esse método, é apropriado tomar por base esse brevíssimo artigo de Goldschmidt, que Porchat, seu ex-orientando, anexou ao final da edição brasileira de *A Religião de Platão* (1963). E é justamente por meio de (I) algumas referências a esse texto de Goldschmidt que desejo começar minha reflexão, sublinhando a oposição feita pelo autor entre História e Estrutura. Início, assim, (I.1) por uma caracterização da noção goldschmidtiana de tempo histórico; passo, em seguida, (I.2) à sua noção de tempo lógico; finalmente, valendo-me também de um texto de Martial Guérault, teço algumas considerações sobre a noção de arquitetura. Num segundo movimento, (II) passo a apresentar uma crí-

tica ao método estruturalista através de uma “autocrítica” feita pelo próprio Porchat. E, à guisa de conclusão, (III) termino minha exposição sugerindo uma outra crítica, inspirada em Espinosa, que simultaneamente revela alguns dos pressupostos lógicos e metafísicos do método estruturalista e abre campo para que se possa pensar uma reintegração entre história e estrutura.

I - Estrutura *versus* História em Goldschmidt

Com efeito, já no título do supracitado artigo de Goldschmidt explicita-se a distinção entre uma abordagem Histórica e uma abordagem Lógica da temporalidade em que se dispõe o pensamento, distinção da qual, segundo Goldschmidt, o intérprete de um sistema filosófico precisa estar a par. O próprio artigo organiza-se — bem de acordo com as origens do estruturalismo na linguística geral de Saussure — como um sistema de oposições, todas elas aqui finalmente alinhadas com essa oposição inicial, *tempo histórico / tempo lógico*, formando, ao longo do texto, como que uma extensa coluna de pares de opostos. Assim, logo no primeiro parágrafo, essa dicotomia de base se traduz como a dicotomia entre

uma atitude interpretativa que se pergunta pela *origem* de um sistema (correspondendo à abordagem histórica) e uma outra que se pergunta, antes, pela *verdade* desse sistema (correspondendo à abordagem lógica). A primeira toma o sistema sob a categoria das *causas* que o produziram; a segunda o toma sob a categoria das *razões* pelas quais ele mesmo pretende justificar sua verdade.

I.1 - Tempo Histórico

Consideremos primeiramente o lado da coluna encabeçado pelos termos *Tempo Histórico, Origem e Causa*. Goldschmidt exemplifica da seguinte maneira o tipo de elemento que uma tal abordagem privilegia: “fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual, etc.” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139). Ora, ao tomar o pensamento de um filósofo como o efeito desse tipo de elemento, o intérprete estaria esquivando-se da tarefa propriamente filosófica de enfrentar aquele pensamento nos termos e no campo em que o filósofo pretendeu que ele fosse enfrentado. O intérprete, nesse

caso, ao invés de tentar compreender o sentido do texto, isto é, suas condições lógicas de verdade e de falsidade, atuaria como alguém que, negligenciando o que o filósofo intencionalmente pôs em primeiro plano, tentaria descobrir — para então revelar, malgrado o autor — o que estaria no fundo ou por trás do texto. Portanto, de maneira algo paradoxal, o intérprete, conhecendo esse “fundo”, esse “bastidor”, apresentaria o sistema melhor do que o próprio filósofo em seus textos.¹ Mais à maneira de um médico do que de um exegeta, esse tipo de interpretação, nas palavras de Goldschmidt, considera as teses e demonstrações “como sintomas, dos quais o historiador deverá escrever a etiologia” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139). E, por isso, abordar um sistema filosófico dessa maneira acaba, no entanto, por desvalorizar o próprio sistema filosófico que se quer interpretar. Afinal, se sua compreensão consiste em dizer o que está no fundo ou por trás dele, então o próprio sistema e sua expressão textual não passam, respectivamente, de superfície e de fachada. A verdade a ser assim apresentada pelo intérprete acerca do sistema já não seria, portanto, a confirmação ou

¹“Além disso, recorre-se a uma causa inteligível que teria isto de paradoxal, que, permanecendo oculta, como é preciso, aos olhos do filósofo, se entregaria ao intérprete.” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 141)

a refutação das proposições que o compõem à flor da página, mas o desmascaramento dos motivos, isto é, do que moveu o filósofo a escrever o que ele escreveu.

Mas uma coisa é conhecer a gênese histórica de um argumento; outra coisa é acompanhar sua construção lógica. E Goldschmidt reconhece, aliás, a utilidade de ambas e admite prontamente que a abordagem histórica pode nos fornecer informações seguras e úteis sobre um filósofo e sua obra. Mas ele está interessado, isto sim, em caracterizar qual seria a abordagem propriamente filosófica da história da filosofia, a qual, para ele, é justamente a que toma o sistema segundo sua construção lógica e que é, além do mais, o âmbito pelo qual o autor responsabilizou-se *publicamente* ao *publicar* seu texto, e não quaisquer bastidores inconfessos, motivações inconscientes, esboços preteridos e outros fundos por detrás da obra publicada. Agora, o erro metodológico que, a meu ver, lhe importa sobremaneira repudiar seria o salto impróprio entre as abordagens distintas, como quando alguém julga as razões apresentadas por seu interlocutor usando como critério os motivos que o interlocutor possui para apresentá-las (fenômeno que me parece estar no núcleo da falácia argumentativa conhecida

como argumento *ad hominem*, que consiste em desqualificar ou validar um argumento apenas em razão de predicados da pessoa que o sustenta).

Seja sob a forma do historicismo, do economicismo, do sociologismo, que possuem abrangência coletiva; seja sob a forma do psicologismo, do biografismo ou de um fisiologismo de abrangência individual, o que me parece preocupar Goldschmidt é sempre esse mesmo erro de transposição imprópria entre a categoria da causa, que produz, e a da razão, que justifica. Afinal, uma coisa é, por exemplo, acompanhar a série de eventos históricos e biográficos que produziram a *Ética*, de Espinosa. Outra coisa é acompanhar a série de definições, axiomas, proposições, demonstrações, corolários e escólios pelos quais Espinosa pretende apresentar sua filosofia como um sistema de ideias verdadeiras. Em síntese, uma coisa é o tempo cronológico, ordem e conexão dos acontecimentos; outra coisa é o tempo lógico, ordem e conexão dos argumentos.

Isso significa que uma tese filosófica pode ocorrer tardiamente ao espírito de um filósofo e, no entanto, ocupar um lugar bastante primitivo no seu sistema. Por exemplo, nas *Meditações*, Descartes estabelece uma relação importante entre a descoberta do *cogito* e

a meia-idade (DESCARTES, 1999, p. 20s), aproximadamente seus quarenta anos, ou seja, não precocemente, sem haver meditado o suficiente, mas não tarde demais para empreender o que foi pensado. O famoso “penso, logo existo” é uma conquista de longos anos de amadurecimento, até um momento qualitativamente oportuno na ordem cronológica da vida; não obstante, o *cogito* também é o primeiro princípio de nosso conhecimento, pois ele não é primeiro e tardio quanto à mesma ordem. Já a infância, cronologicamente primeira na ordem da vida, é apresentada por Descartes como sendo justamente a época de aceitação de ideias demonstrativamente muito mal fundadas e mal fundantes, mas que, sendo primeiras na ordem do tempo, acabaram por ocupar imprópria mas inevitavelmente o lugar dos alicerces de nosso edifício do conhecimento. Desse ponto de vista, é possível até mesmo propor uma caracterização geral do projeto das *Meditações* nos seguintes termos: concebendo o conhecimento como um sistema de ideias e esse sistema como um edifício, o projeto consiste em recolocar o que é primeiro no tempo lógico no lugar dos alicerces e deslocar o que é primeiro no tempo histórico para níveis mais altos (menos fundamentais) do edifício; substi-

tuir o que é primeiro de fato pelo que é primeiro de direito. Pois uma coisa é ser *começo* (primeiro no tempo histórico, primeiro de fato), outra coisa é ser *princípio* (primeiro de direito, primeiro no tempo lógico). Destarte, o projeto de re-fundamentação do conhecimento expresso nas *Meditações* poderia ser assim parafraseado: onde está o começo, que seja posto o princípio (primeiro nesse tempo sem tempo que outro professor decisivo na tradição estruturalista franco-uspiana, Martial Guérout, chamava — talvez mais modestamente — de *ordem das razões*).

I.2 - Tempo Lógico

Assim, se o lugar lógico de um conceito, tese ou argumento, na ordem das razões que encadeia internamente o sistema, não se identifica ao instante cronológico de sua concepção, então, a interpretação de sua verdade ou falsidade não poderá apelar a uma “evolução” das ideias do autor no decorrer de sua vida, como forma, por exemplo, de eliminar as contradições com que o intérprete eventualmente se depara no interior da obra. Segundo tal abordagem, “todas as teses de uma doutrina e de todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente

verdadeiras, ‘ao mesmo tempo’” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 140). Por outras palavras, o intérprete, segundo essa tradição, deve tomar o sistema como um todo sincrônico de componentes e não como uma série diacrônica de acontecimentos. O conjunto dos escritos de um filósofo, dispostos na ordem de sua descoberta, de sua redação, de sua publicação ou em quaisquer outras ordens de tipo cronológico, não é a exibição de seu sistema (no sentido forte dessa palavra). O conjunto das *Obras Completas* de um filósofo não é imediatamente a mesma coisa que um *Sistema Filosófico*. Cabe ao intérprete estruturalista encontrar o segundo dentro do primeiro, mostrando se e como tais obras completas formam aquele tipo de unidade orgânica que transparece na designação de seu conjunto como um *Corpus*.

Não obstante, precisamente porque um sistema é um todo complexo, composto por um encadeamento de múltiplos elementos internos articulados organicamente entre si, a tarefa interpretativa de encontrar o sistema no interior das obras não será jamais destituída de alguma espécie de discursividade interna. Vejamos, a esse respeito, a seguinte caracterização que Goldschmidt faz de tal discursividade no interior da complexidade de partes simultâ-

neas em que o sistema se organiza:

A filosofia é explicitação e discurso. Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões. A progressão (método) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. *A interpretação consistirá em reaprender, conforme à intenção do autor, essa ordem por razões, e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram*” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 140, *italicos meus*).

E leiamos também, mais adiante no texto de Goldschmidt, esta outra caracterização da discursividade intra-sistemática, na qual se destaca a unidade indissociável entre doutrina (isto é, o conteúdo de uma filosofia) e o método (isto é, a forma discursiva pela qual esse conteúdo se organiza):

Os movimentos do pensamento filosófico estão inscritos na estrutura da obra, nada mais sendo esta estrutura, inversa-

mente, que as articulações do método em ato; mais exatamente: é uma mesma estrutura, que se constrói ao longo da progressão metódica e que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. Ora, falar de movimentos e de progressão é, a não ser que fique em metáforas, supor um tempo, e um tempo estritamente metodológico ou, guardando para o termo sua etimologia, um tempo lógico. (...) Esta “temporalidade” está contida, como cristalizada, na estrutura da obra, como o tempo musical na partitura. (...) Refazer, após o autor, os movimentos de que a estrutura da obra guarda o traçado, é repor em movimento a estrutura e, desse modo, situar-se num tempo lógico. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 143)

É certo, pois, que todo leitor percorre os textos de um *Corpus* bibliográfico, ao longo de um tempo cronológico, como uma sucessão linear de palavras, frases, parágrafos, capítulos, textos, etc. Mas o sentido que cada palavra tem na frase só estará plenamente dis-

ponível a quem ler a frase até o fim e — literalmente — a *compreender* como um todo, o mesmo valendo para a frase no todo do parágrafo, para o parágrafo no todo do capítulo, para o capítulo no todo do texto. E eu gostaria de notar, por minha conta, que a própria metáfora têxtil, que subjaz à palavra texto, aponta para o fato de que o resultado da composição das linhas de palavras não é uma simples linha mais longa, mas sim um tecido, uma trama, um espaço que se estende como um plano e que pode, mediante a composição de múltiplos planos, constituir um volume. Por isso, não obstante a linearidade da linguagem, a tarefa interpretativa estruturalista supõe um tipo de percurso que atravessa o *Corpus* como quem atravessa o interior de uma casa pronta, cujas partes estão todas co-presentes umas às outras, cada qual apoiando-se ou sendo apoiada, cobrindo ou sendo coberta, abrindo-se ou fechando-se às demais. O leitor estrutural habita a unidade do texto e reconstrói suas relações arquitetônicas caminhando por seu interior, como que a reconstruir mentalmente a planta-baixa do sistema e a reconectá-la aos ambientes tridimensionais que ele vê, desde dentro, cômodo por cômodo.

E isso implica, mais uma vez, que, na unidade entre método e

doutrina, a forma da argumentação não vem para organizar, de fora, um conteúdo que já existiria, informe, nas profundezas da subjetividade psicológica privada do autor, mas trata-se de uma forma fora da qual aquele conteúdo já não seria mais ele mesmo. Pois, nessa perspectiva, um autor não descobriu ou teve uma ideia senão quando a formulou. Antes disso, o que quer que pairasse em seu espírito ainda não era uma ideia que ele houvesse propriamente *tido* nem que ele houvesse propriamente *descoberto*. Uma doutrina não preexiste à sua exposição, “qual um conjunto de verdades inteiramente constituídas e indiferentes ao seu modo de explicitação” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 142²). Em minhas palavras, comento essa ideia dizendo: para a perspectiva estruturalista, no limite, em filosofia, não é possível falar *o mesmo* de duas formas, pois a forma é parte *constitutiva* do que finalmente se diz. Nessa linha de trabalho, todo conceito ocorre *situado* em um sistema estrutural.

E talvez valha a pena comentar a ideia de *situação* através de três referências.

(I.2.1) A primeira é a própria

etimologia do termo “situação”, que em Latim se diz *situs*: participio passado do verbo *sino* (*siui, situmi*), que significa “pôr, colocar, deixar num lugar, deixar disponível, etc.” (TORRINHA, 1942); ao passo que o participio significa, num uso geral, “posto, deixado num lugar, localizado, situado”, e tomado como substantivo (o *situs*), significa mais especificamente “lugar, posição, disposição, ordem, situação” (ibid.). Assim, encontramos em Cícero o exemplo, no *Contra Verres*, de “um bosque no território de Enna, um lugar que, porque está *situado* no centro da ilha, é chamado o umbigo da Sicília” (CICERO, 1903, parte IV, seção 106). Entendamos: o tal bosque não se chama de “umbigo da Sicília” porque está na ilha, que é certamente sua localização, mas sim porque está *no centro* da ilha como o umbigo no centro do corpo humano, que é sua situação, seu *situs*. Um *situs*, portanto, não é apenas um lugar, mas um *lugar relacional* e que, como tal, só se determina em relação a outros lugares, tal como no caso de “no centro de”, pois isto só se define com relação ao perímetro. E evidentemente a mesma dependência relacional ocorre nas

²Veja-se também, GUÉROULT, 1975, pp. 235-236: “Daí a importância da sistematização, que não aparece apenas como organização extrínseca de um conteúdo anteriormente dado, mas como aquilo pelo qual se engendra a filosofia propriamente dita”.

expressões “acima de”, “abaixo de”, “à esquerda de”, “à direita de”, “dentro de”, “fora de”, “na frente de”, “atrás de”, etc. Fora da estrutura da ilha, o bosque não pode ser qualificado como estando no centro e, conseqüentemente, já não será mais aquele bosque conhecido como “umbigo da Sicília”. Fora da estrutura, o bosque já não é mais o mesmo. Semelhantemente, para Aristóteles (1994, A2, 1252 b 27 – 1253 a 29), uma mão, fora do corpo humano, só é mão por homonímia, ou seja, só guarda da mão o mesmo nome, pois ser mão é precisamente estar no corpo humano de determinada maneira, comportando-se como mão, coisa que uma mão decapada já não faz, sendo chamada de mão apenas por um abuso de linguagem. (ARISTÓTELES, 1994, p. 433)

(I.2.2) Os músicos conhecem a tal ponto a importância da ideia de *situs* que evitam a homonímia e dão nomes distintos a uma mesma nota quando ela ocorre em situações diversas, como quando, subindo numa escala, passa-se da nota *Lá* para uma nota meio tom mais alta, chamada *Lá Sustenido*, e quando, descendo nessa escala, passa-se da nota *Si* para uma nota meio tom mais baixa, chamada *Si Bemol*, que é exatamente a mesma frequência física que *Lá Sustenido*, mas que não é exatamente

a mesma coisa. E um instrumentista sabe que ela não é realmente a mesma coisa, pois o movimento que ele faz para mover seus dedos de *Lá* para meio tom acima não é o mesmo movimento que ele faz para mudá-los de *Si* para meio tom abaixo (e a depender do tipo de instrumento, tais manobras podem ser realmente muito diferentes dentro da técnica de execução apropriada). Ademais, se pensarmos em “*Lá sustenido*” e “*Si bemol*” como equivalentes de “descrições definidas” (“a nota meio tom acima de *Lá*” e “a nota meio tom abaixo de *Si*”), então, mais uma vez, teremos clareza que o conteúdo informativo de cada uma é diferente: a primeira fala da nota *Lá* e de uma operação de adição, a segunda fala da nota *Si* e de uma operação de subtração. Isto é, a la Frege, tais expressões, conquanto tenham o mesmo referente, não possuem o mesmo sentido. E é de sentido que se trata quando o assunto é *interpretação*.

Ora, por estar, como uma nota musical, sempre *situado*, cada conceito de um sistema filosófico torna seu sentido indissociável de seu lugar na estrutura, de sua situação estrutural. Assim, por exemplo, quando um aluno me pergunta se Deus é uma garantia da verdade na filosofia cartesiana, respondo: depende. Porque, se tomarmos a *démarche* in-

terna das *Meditações* e observarmos a primeira ocorrência do conceito de Deus na altura do 9º parágrafo da primeira Meditação (DESCARTES, 1999, p. 29), isto é, bem antes da descoberta do *cogito* e, conseqüentemente, antes da plena posse do critério de clareza e distinção, então constataremos que Deus aí aparece não para salvaguardar a verdade, mas para, através de sua onipotência, tornar nossa natureza humana apenas uma possibilidade contingente entre outras e, com isso, lançar dúvidas até mesmo sobre nossa incapacidade de naturalmente duvidar das verdades matemáticas (isso para não mencionar a controversa doutrina cartesiana da livre criação das verdades eternas, segundo a qual Deus poderia nos haver criado de tal modo que nosso pensamento não estivesse sujeito sequer ao Princípio de Não Contradição e a outros princípios lógicos congêneres). Pois então: para Descartes, Deus é um fator que promove a dúvida ou que a bloqueia? E a resposta, como eu disse, me parece ser: depende da situação estrutural desse elemento no tempo lógico das *Meditações*, a saber, antes ou depois do *cogito*. Brincando com o exemplo musical: eu diria, com algum humor, que, subindo-se pela escala de uma dúvida crescente, *Deus-sustenido* é uma razão

para duvidar; mas progredindo a partir do conhecimento claro e distinto de que Deus é veraz, *Deus-bemol* situa-se como garantia da verdade. Portanto, não se apela aqui a uma “evolução” das ideias do autor no decorrer de sua vida, como forma de eliminar as contradições ou driblar tensões conceituais; apela-se, isto sim, a uma variação da situação estrutural do conceito no interior do movimento discursivo que perpassa o todo sincrônico. Trata-se, é verdade, de uma preocupação com o contexto. Não, porém, com o contexto histórico, mas sim com o contexto lógico de cada momento discursivo do texto.

(I.2.3) Destarte, na prática, um dos procedimentos iniciais do método de leitura estrutural é fazer algo semelhante ao que fazemos quando resolvemos, em matemática, equações e inequações algébricas com mais de uma incógnita (conteúdo de matemática do ensino médio que, ao menos na minha época, chamava-se justamente de... *sistemas*). Para resolvê-las, é preciso que haja pelo menos duas expressões algébricas distintas, mas nas quais as incógnitas tenham o mesmo valor. Ou seja, quando me são apresentadas as equações $x+y=5$ e $x-y=1$, é preciso postular que as duas expressões fazem parte de um mesmo... sistema, o que quer dizer que x e

y devem ter o mesmo valor nas duas expressões, isto é, que essas não são duas expressões independentes. Isso torna possível fixar uma incógnita na primeira expressão, definindo-a em termos da outra ($x=5-y$) e substituir, na segunda expressão, a incógnita definida por sua definição, produzindo uma expressão com uma única incógnita ($[5-y]-y=1$) e que pode ser resolvida ($5-2y=1$; $-2y=1-5$; $-2y=-4$; $2y=4$; $y=2$), de modo que, finalmente, o valor descoberto para a segunda incógnita possa ser substituído na primeira expressão ($x+2=5$). Ora, num texto, composto por palavras, um tal procedimento consistiria em assumir que todas as expressões linguísticas nele contidas sempre dão às palavras que o compõem um mesmo significado fixo em todas as suas ocorrências. Isso permite dizer, por um lado, que tal método sistemático é algo como fazer de um texto o seu próprio dicionário, buscando dentro dele suas próprias definições terminológicas explícitas (como faz Espinosa) ou implícitas. Testando as substituições e verificando se uma só e mesma definição dá conta de todas as ocorrências do termo definido em todos os contextos (ou se, justamente, não é preciso assumir uma variação de contexto lógico interno para explicar uma eventual variação de

sentido de um mesmo termo).

Por isso mesmo, e com muito mais razão, transportar um conceito de um sistema filosófico para o outro, muitas vezes seduzidos pela ocorrência de uma mesma palavra em ambos, é precisamente desrespeitar o princípio que afirma que o sentido de um conceito é indissociável da situação desse conceito no seu contexto lógico original; um erro semelhante à transposição direta de elementos entre contextos históricos distintos, erro bem conhecido sob o nome de anacronismo. Quer, por exemplo, aplicar o sentido aristotélico de “substância” às ocorrências desse termo no texto de Espinosa seria tão absurdo quanto, depois de ter encontrado o valor da incógnita x num sistema algébrico particular, tomar x como se fosse não um *situs* mas um nome próprio e dizer “já sei o valor de x ”, passando a aplicar o mesmo valor em toda expressão algébrica em que a mesma letra x aparecer.

Mas, se cada sistema filosófico é um todo fechado em si mesmo e compreensível apenas segundo sua lógica interna, e se, como disse Goldschmidt, “todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente verdadeiras, ‘ao mesmo tempo’”, então, não é difícil compreender como pode surgir desse método um cenário de ‘guerra de todos

os sistemas contra todos', na mais babélica diafonia, sem um espaço neutro desde o qual fosse possível resolvê-la, já que não há conceito (e por isso, nem juízo) que não esteja situado em algum sistema. O que fazer? Suspende o juízo em definitivo, como faz o cético? Seria o historiador estruturalista da filosofia uma espécie de discípulo temporário no varejo mas, ao fim e ao cabo, um cético no atacado?

I.3 - Arquitetônica, Sistemática e Estrutura

Voltarei a essas questões mais tarde, não para propriamente respondê-las, mas para encadeá-las com uma importante crítica ao método estruturalista. Por enquanto, eu gostaria apenas de destacar um ponto que por vezes é pouco notado, qual seja, o de que, na verdade, há, sim, segundo o próprio Goldschmidt, condições para alguma comparabilidade entre sistemas filosóficos. Para comparar tais sistemas e, portanto, relacionar contextos lógicos distintos, é preciso saber lidar muito bem com analogias, o que é possível mas tão arriscado quanto fazer bom uso de anacronismos. Em ambos os casos, cumpre mostrar claramente como determinado elemento, pertencente a um contexto, situa-se, nesse contexto, as-

sim como um outro elemento, de um outro contexto, situa-se neste último. Os elementos e os contextos são distintos, mas o modo de cada elemento "estar no" seu respectivo contexto é o mesmo. Assim, por um lado, o estruturalismo defende a incomparabilidade e a incomensurabilidade *diretas* entre sistemas filosóficos distintos, precisamente porque eles são sistemas; não obstante, por outro lado, admita aproximações *indiretas* como as analogias, os isomorfismos e as isonomias, sob certas condições. Tais condições se impõem ao historiador estruturalista nos seguintes termos, segundo Goldschmidt:

tais comparações, institui-las-á o historiador, sem levar, necessariamente, em conta o tempo histórico, entre pensadores cujo "comportamento" filosófico ofereça estruturas aparentadas. As pesquisas sobre as "formas de pensamento", ou "estudos arquitetônicos" vão nesse sentido. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 146)

Goldschmidt não desenvolve aí o que seriam esses estudos arquitetônicos. Mas ele retoma sua própria metáfora do tempo lógico

como o tempo contido na partitura, isto é, no “texto” musical, e toma de empréstimo uma terminologia de Bergson, para falar de um mesmo “ritmo” comum no comportamento de certos sistemas filosóficos que podem ser aproximados. E talvez seja possível entrever aqui um aspecto essencial dos estudos arquitetônicos, como os de Martial Guérout, mediante a ideia de ritmo presente não só na música ou na dança (artes diacrônicas) mas também na arquitetura, na escultura ou na pintura (artes sincrônicas), justamente para falar de repetições e variações de um padrão, que se apresentam ao espectador ao longo das linhas de leitura que este estabelece diante do edifício, da escultura ou do quadro.

Guérout, justamente no artigo “Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos” (de 1957), esclarece do seguinte modo a noção de arquitetônica de uma filosofia. Todo sistema filosófico, enquanto *sistema*, deve ter uma lógica interna *homogênea*. Mas todo sistema filosófico, enquanto *filosófico*, deve também guiar-se por uma aspiração à totalidade, devendo, portanto, tratar em seu interior, por meio de sua lógica homogênea, de domínios temáticos extremamente *heterogêneos* (conhecimento, ciências, arte, reli-

gião, direito, moral, política, etc.). Isso produz, na expressão de Guérout, uma “diversidade de regiões internas” (GUÉROULT, 2007, pp. 244-245), ao invés de dar ao sistema a forma de uma única série linear e contínua. Assim, além do já comentado recurso à analogia, Guérout dá como exemplos dos procedimentos arquitetônicos o estabelecimento de “simetrias, correspondências, dicotomias, tricotomias etc”, que permitem o que ele chama de extrapolação entre regiões heterogêneas:

Para estabelecer entre essas regiões o mínimo de homogeneidade exigida, a arquitetônica intervém com suas simetrias (correspondências, analogias) e suas extrapolações. Esses procedimentos, então, não pertencem, de modo algum, ao aparelho didático. Eles são aquilo que permite ao filósofo engendrar para si mesmo sua doutrina provando-a. Com efeito, é pela simetria e pela extrapolação que pode se estender a uma nova região a fórmula relacional típica já aplicada noutra. (ibid.)

A arquitetônica estabelece homo-

geneidade entre domínios pré-definidos como heterogêneos, e é para esta tarefa que lança mão dos mecanismos enumerados, isto é, para preservar ao mesmo tempo a unidade do todo sem abrir mão de uma multiplicidade interna de partes. Assim, para empregar um exemplo de minha escolha, mas que creio que Guérout aprovava, lembro-me de quando Espinosa, no prefácio da segunda parte, isto é, justamente na passagem da *Parte I* para a *Parte II* de sua *Ética*, escreve:

Passo agora a explicar o que deve seguir necessariamente da essência de Deus, ou seja, do ente eterno e infinito. Decerto não tudo, já que na prop. 16 da parte I demonstramos que dela seguem infinitas coisas em infinitos modos, mas apenas o que nos pode levar, como que pela mão, ao conhecimento da mente humana e de sua suma felicidade. (ESPINOSA, 2015, p. 125)

Ou seja, havendo Espinosa assumido que acabara de demonstrar a natureza de Deus, de cuja necessidade essencial segue-se absolutamente tudo que um intelecto infinito pode conceber, ele agora

reconhece a necessidade de fazer uma demarcação no interior desses infinitos derivados: “*não tudo (...) mas apenas*” (ibid.), demarcação que se exprime justamente como a divisão entre a Parte I (que trata de Deus como sendo essencial e necessariamente causa de todas as coisas) e as Partes II, III, IV e V, que tratam, respectivamente, Da Natureza e Origem da Mente Humana; Da Natureza e Origem dos Afetos; Da Servidão Humana, ou seja, Da Força dos Afetos e, finalmente, Da Potência do Intelecto, ou seja, da Liberdade Humana. E é de notar que cada uma dessas divisões é iniciada por um prefácio, que lá está justamente para comentar as razões da própria divisão. Ademais, exceto na quinta e última Parte, todas as outras que se seguem à primeira começam, depois de seus prefácios próprios, por uma nova série de definições e axiomas, que testemunham a existência das diversas regiões internas de que trata a Arquitetônica. Na terminologia guéroutiana, a *lógica interna* que dá à *Ética* sua *forma sistemática própria* seria a chamada “maneira dos geômetras” (proceder ordenadamente por definições, axiomas, proposições, demonstrações, corolários e escólios, de modo que o posterior dependa logicamente do anterior e o anterior não dependa logicamente do posterior).

É no registro da Sistemática que a Ética se faz demonstrada na ordem geométrica. Mas é no registro da arquetônica que a *Ética* se faz uma obra sobre *ética* (sobre a “suma felicidade”). Ou seja, a divisão da obra em cinco partes; os prefácios; as decisões sobre onde recomeçar a introduzir novas definições e novos axiomas e sobre quais elas e eles devem ser (ou as razões pelas quais certa parte não os tem); a criação de unidades temáticas no decurso de cada parte (às vezes até configurando explicitamente um subsistema, com seus próprios Axiomas, Lemas e Postulados, como é o caso da chamada Pequena Física, alocada entre as proposições 13 e 14 da Parte II); em suma, tudo isso e tudo mais que lhe seja congênere, é da alçada da Arquetônica. A Sistemática faz de uma multiplicidade de elementos um todo uno; a Arquetônica garante que esse todo uno preserve, sem perder tal unidade, uma multiplicidade interna de subsistemas heterogêneos que se correspondem através de extrapolações de fórmulas relacionais. A Sistemática faz unidade na multiplicidade. A Arquetônica reconhece e exhibe a multiplicidade indelével no interior da unidade. Por sua sistemática, uma estrutura é um todo com máxima multiplicidade interna, mas sem contradição; e por sua arquetônica, um

tudo com o máximo de unidade interna, mas sem tautologia.

Assim entendida, a ideia de Estrutura pode ser considerada como uma espécie de solução para o clássico “problema do uno e do múltiplo”, ao menos na formulação, bem conhecida, que esse problema recebe no *Filebo*, de Platão (14 c), sob a forma de um princípio que, no dizer de Sócrates, é ao mesmo tempo inquietante mas inevitável, a saber: que “o múltiplo é uno” (ἐν τὰ πολλὰ εἶναι) e que “o uno é múltiplo (καὶ τὸ ἐν πολλὰ), sendo muito fácil contestar quem só defender uma dessas posições” (PLATÃO, 1974, p. 109). Pois, do que vimos, uma Estrutura é uma forma de tornar uma multiplicidade sem que a multiplicidade se perca, fundida na unidade de um todo homogêneo, bem como, reciprocamente, é uma forma de tornar múltipla a unidade, mas sem que a unidade se perca, esfacelada como agregado de partes meramente justapostas e, por isso, externas entre si. Nem unidade fusional, em que as partes se perdem no todo, nem unidade por agregação, em que o todo se perde nas partes. Unidade estrutural, orgânica, sistema de subsistemas internamente diferenciados, no interior dos quais cada elemento só é o que é em razão de suas relações com todos os demais.

Assim, depois de tais considerações, parece-me possível eliminar qualquer sentimento de obviedade em uma caracterização geral da noção de Estrutura como sendo resultado da integração entre Sistemática e Arquitetônica. Uma Estrutura não é apenas um todo coeso, composto de múltiplas partes interdependentes; é um todo coeso, composto de partes interdependentes mas com regiões diferenciadas em seu interior. Isso transparece claramente no verbo latino *struo*, que não significa apenas colocar elementos juntos e organizá-los, mas, mais precisamente, empilhar, erguer, erigir, conotando, através da ideia de verticalidade, uma diferenciação interna entre regiões situacionalmente distintas, como é exatamente o caso da ideia cartesiana de um “edifício do conhecimento”, pois em um edifício não são indiferentes os lugares dos alicerces, das paredes e da cobertura (assim como, na analogia orgânica da árvore cartesiana, não são indiferentes os lugares estruturais das raízes, do tronco e dos ramos). Portanto, podemos dizer que um sistema se diferencia de outro na medida em que configuram distintas estruturas, que são o resultado da organização arquitetônica interna de cada uma (a organização arquitetônica interna da verticalidade

estando originalmente presente no verbo *struo* mas não sendo a única possível: centro e perímetro, por exemplo, também são regiões situacionalmente distintas e complementares na unidade estrutural círculo).

II - Método de Leitura Estrutural em História da Filosofia: Vícios e Virtudes

Como já dito na introdução, Oswaldo Porchat Pereira foi o tradutor do texto de Goldschmidt aqui comentado. Além disso, ele também foi orientando do próprio Goldschmidt, na França, no final da década de 1950 e, num primeiro momento, foi um dos principais seguidores e implementadores do método estruturalista no Brasil. Entretanto, num texto de 1998, publicado na revista *Dissenso* (Revista de Estudantes de Filosofia do Departamento de filosofia da USP), intitulado “Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia” (PORCHAT, 1999), Porchat faz literalmente um *mea culpa*, considerando que o modo como o referido método foi aplicado no Brasil teve efeitos deletérios. Muitos outros filósofos brasileiros, ou filósofos no Brasil, formularam críticas semelhantes. Mas, penso que o artigo de Por-

chat exprime um núcleo comum a todas as formulações críticas que consultei, além de possuir o peso histórico de haver sido formulada por um dos que primeiro compreenderam, apreciaram e defenderam o programa metodológico estruturalista francês. Por esta razão, concentrar-me-ei na perspectiva de Porchat.

O núcleo de sua crítica pode ser formulado a partir de uma pergunta que deriva do próprio título de seu discurso, posto que este trata da Pesquisa em Filosofia. Sem negar que o método estruturalista seja uma boa maneira de preparar o aluno ingressante para tornar-se Historiador da Filosofia, Porchat, não obstante, pergunta: “Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia, e não para a História da Filosofia” (ibid., p. 133). E a resposta à pergunta será: *não*; ou ao menos, *não necessariamente*. Antes de retomar a possibilidade que se abre com este “não-necessariamente”, penso que devemos dar grande peso à expressão “prática da Filosofia”, pois nela ecoa uma posição que volta amiúde nos textos sobre o tema, a saber, a posição de Kant segundo a qual um professor de filosofia “não deve ensinar pensamentos, mas a pensar”, de modo que seria

impossível “aprender filosofia”, podendo-se apenas “aprender a filosofar” (numa versão das palavras do próprio Kant, sintetizadas como título da uma aula inaugural proferida por Ricardo Terra, na USP, em 2006, e que trata justamente do problema aqui em pauta – TERRA, 2010, p. 10). E por que não se pode “aprender filosofia”? A resposta de Kant é que o que pode ser aprendido é o que se encontra disponível como algo que “está, de fato, dado”, que pode ser “posto diante de nós como uma disciplina pronta e acabada” e que pode, portanto, ser “apanhado”, “apreendido” (KANT, 1992, p. 174). E essa posição de Kant, contida no “Anúncio de Immanuel Kant sobre o programa de suas aulas para o semestre de inverno de 1765-1766”, normalmente é complementada pelo final do terceiro Capítulo da Introdução de seu Manual dos Cursos de Lógica Geral, com destaque para a passagem em que se diz: “Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão” (ibid., p. 42). Ora, decorre dessa distinção entre um conteúdo substantivo e uma forma de atividade, que: “O verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não

um uso servilmente imitativo”. E quem faz este uso *servilmente* imitativo torna-se “portador de uma ciência de empréstimo, que estará, por assim dizer, apenas grudada e não desenvolvida nele, ao passo que suas aptidões mentais permanecerão estéreis” (ibid., 43).

Mas essa não é uma posição apenas de Kant. Na verdade, ela é bastante comum justamente na modernidade em seu auto-demarcado contraste com o saber livresco e com o argumento de autoridade que os Novos Filósofos atribuíam (nem sempre de forma plenamente justa) como típicos da Escolástica. Por isso, podemos adicionar aqui precisamente algumas passagens de Descartes. Eu recordaria, em primeiro lugar, uma passagem da segunda parte do *Discurso do Método*, na qual ele diz que a álgebra dos modernos não atendia às suas exigências para ser tomada como método porque, ao menos no modo como ela costuma ser ensinada (*ut solet doceri*), faz com que nos assujeitemos a tal ponto a certas regras e certas cifras (*on s'est tellement assujetti à certaines règles et à certains chiffres*) que ela mais obscurece o uso do espírito ou engenho humano (*embarrasse l'esprit / usu ingenium turbatur et obscuratur*)” do que o cultiva (*cultive / ex-colatur*) (DESCARTES, 1902, p. 18). No mesmo sentido, cabe citar o final

da décima regra, das *Regras para a Direção do Espírito*, na qual Descartes recusa também os preceitos da lógica escolástico-aristotélica precisamente porque eles consistem em formas de raciocinar que chegam a uma conclusão tão necessária que a razão, confiando nessas formas (*ut illis confisa ratio*), se dispensa do trabalho (*ferietur*) de uma consideração evidente e atenta da própria inferência (cf. DESCARTES, 1908, p. 405s).

E esse olhar cartesiano (sensível a formas de operações intelectuais que não constituem propriamente atividades, ou seja, que não refluem sobre o sujeito transformando-o e que, por isso, não realizam um cultivo do espírito) ganha sua expressão máxima numa passagem da chamada *Lógica de Port-Royal*, que propõe que a própria lógica, ao invés de ser tomada como uma maquininha mental de resolver problemas formais, deva ser destinada ao cultivo e ao aperfeiçoamento do espírito humano. A lógica deixa de ser tomada como instrumento das ciências e, em nome desse cultivo, inverte a relação, tornando o conhecimento científico um meio para a formação do juízo por uma *Arte de Pensar*:

Servimo-nos da razão como de um instrumento para adquirir as ciências,

quando se deveria servir, ao contrário, das ciências como um instrumento para aperfeiçoar a razão, sendo a justeza de espírito infinitamente mais considerável que todos os conhecimentos especulativos, aos quais se pode chegar por meio das ciências mais verdadeiras e sólidas. É somente para servir a este fim que as pessoas sábias devem aí se engajar, isto é, para fazer apenas um exercício (*exercice*) e não o emprego (*et non l'emploi*) das forças de seu espírito (*des forces de leur esprit*). (ARNAULD E NICOLE, 2016, p. 7)

Nesse horizonte, portanto, não importa tanto quais sejam as regras ou os métodos, eles sempre podem se degenerar numa operosidade ociosa, em protocolos metodológicos equivalentes a um cálculo cego. Porchat, em seu *mea culpa*, propõe, como alternativa, uma formação calcada na prática do debate, chegando a fornecer, como exemplo, “a prática medieval da argumentação contraditória, com os estudantes enfrentando-se na defesa ou impugnação de teses sob a supervisão dos mestres, defendendo um e outro lado nas posições e

teses consideradas” (PORCHAT, 1999, p. 138). Mas, como testemunharam os modernos, também essas práticas puderam ser “burocratizadas”. No contexto do reformismo lógico renascentista, Montaigne, por exemplo, critica os colégios franceses onde o ensino mecânico e mnemônico da lógica seria o responsável por um verdadeiro “embrutecimento” das crianças: “é *Baroco* e *Baralipon* que tornam os espíritos e mesmo os corpos assim infelizes”, diz o autor dos Ensaios, numa referência aos nomes mnemônicos de tipificação das formas silogísticas (MONTAIGNE, 2016, p. 171). E o mesmo poderia ser dito da Retórica, posto que também esta tem lá suas regras, que podem ser aplicadas como meros protocolos. A pura adoção do método estrutural, portanto, não basta para produzir o efeito muitas vezes castrador e esterilizante que os críticos mais veementes lhe atribuem como se fora um seu efeito necessário. Parece-me, por isso, que, como se diz, o buraco seja mais em baixo.

III - Questionamentos Espinosos ao Estruturalismo: À Guisa de Conclusão

Conforme avançado mais acima, o método estruturalista, ao tomar

um sistema filosófico como um todo fechado em si mesmo e compreensível apenas segundo sua lógica interna, sugere um cenário de ‘guerra de todos os sistemas contra todos’. Se isso não encaminha o jovem estudante ao ceticismo, ao menos encaminhou, de fato, o maduro Porchat, que, depois de sua fase estruturalista e de uma subsequente fase mais lógico-analítica, terminou aportando no ceticismo pirrônico. De minha parte — e para concluir descendo mais ao fundo do mencionado buraco — eu gostaria de apresentar uma outra crítica ao método estruturalista, feita desde uma outra perspectiva e com outros desdobramentos potenciais, que podemos extrair da filosofia de Espinosa. Este é, parece-me, um autor especialmente útil para fornecer uma crítica como a aqui desejada, pois, como vimos, em muitos e muitos aspectos, sua filosofia parece ser especialmente talhada para a aplicação do método estrutural, inclusive como ilustração paradigmática dos aspectos arquitetônicos e sistemáticos dentro da estrutura filosófica. E no entanto, ela recusa um pressuposto lógico-metafísico desse método. Assim, vejamos.

Em seu *Breve Tratado de Deus, do Homem e de seu Bem estar*, Espinosa inclui dois pequenos diálo-

gos inspirados no neo-platonismo renascentista. No primeiro desses diálogos, quatro personagens conceituais debatem sobre temas ético-metafísicos. As personagens são: Amor, Intelecto, Razão e Concupiscência. Amor pergunta às demais personagens se elas concebem um ser (*wezen*) sumamente perfeito (*oppersten volmaakt*), que não possa ser limitado (*bepaald*) por nenhum outro, pois disso depende sua beatitude. À solicitação de Amor, Intelecto responde — numa breve e única fala — que *vê* ou *contempla* (*aanschouw*), como sendo o objeto solicitado, “a natureza (*Natur*) como um todo (*als geheel*)”. (ESPINOSA, 2012, p. 63-65³)

Em seguida, confirmando Intelecto, Razão entra em cena argumentando demonstrativamente, a fim de provar que isso que foi visto ou contemplado é também indubitável (*ontwyffelyk*) quando submetido ao raciocínio. O argumento de Razão tem a forma de uma redução ao absurdo, ou seja, de um procedimento indireto, que confirma o que foi diretamente visto ou contemplado, ao demonstrar que o contrário disso não pode ser o caso. Tal argumento, organizado conforme o *modus tollens*, pode ser reconstruído da seguinte maneira:

³O texto latino correspondente foi consultado em: Espinosa, 1986.

(i) Se p (queremos limitar a natureza tomada como um todo) então q (devemos limitá-la com o nada [Niet]);

(ii) ora, não q (limitar a natureza com o nada é absurdo [ongerymt]);

(iii) logo, não p (a natureza tomada como um todo não é limitada).

(iv) Corolário: a natureza tomada como um todo deve ser, portanto, uma unidade (*eenheid*) infinita (*oneiendig*), eterna (*eeuwidge*), onipotente (*almagtig*), na qual (*in de zelve*) tudo está compreendido (*alles begreepen*);

(v) conclusão: era isso que Amor pedia.

Logo em seguida, entra em cena Concupiscência, antagonista, que protesta dizendo justamente o seguinte:

— Um momento! Sonha admiravelmente que, com a multiplicidade que vejo (*zie*) por toda parte na natureza, convenha (*overeen komt*) a Unidade (*Eenheit*). Mas, como? Vejo que a

substância pensante nenhuma comunidade tem (*geen gemeenschap heeft*) com a substância extensa e que uma limita (*bepaald*) a outra. (ibid.)

E Concupiscência segue nesta mesma linha argumentativa, apontando várias outras supostas interdições à possibilidade desse Todo da Natureza. Interessante aqui apenas as finais. Com efeito, na penúltima fala de Razão, esta se vale da distinção entre a substância e seus modos para bloquear os supostos paralogismos que Concupiscência pretendia encontrar nesse ser total: diversamente do que propusera a tradição, diz Razão, a substância extensa e a substância pensante não seriam propriamente substâncias independentes e externas entre si, mas existiriam em uma substância única como em um Todo (*geheel*). Ora, Concupiscência, em resposta, concentrando-se na existência de pensamentos no interior desse Todo, conclui, aliás corretamente, que, então, esse Todo precisa ser dotado de uma força de pensar que seja a causa desses pensamentos. Mas – e é esse o passo que mais me interessa – Concupiscência considera que isso é absurdo. Pois o Todo é uma noção segunda, posto que nada é fora de suas partes, mas

sim dependente e derivado delas. Mas, enquanto causa, esse Todo precisaria ser anterior e independente de seus efeitos. Portanto, esse todo seria, ao mesmo tempo, dependente e independente, bem como anterior e posterior aos seus efeitos. E o que faz Razão? Argumenta discriminando uma anterioridade lógica e uma anterioridade cronológica? Não! Ela responde apontando a pobreza da noção de causalidade com que opera Concupiscência:

Dizes isso — prossegue Razão — porque não sabes senão (da causa transitiva (*oovergaande oorzaak*) e nada da causa imanente (*inblyvende oorzaak*), a qual não produz (*voortbrengd*) algo (*iets*) fora dela (*buyten zig zelve*)” (...) “por exemplo, o intelecto, que é causa (*oorzaak*) dos seus conceitos, é, portanto, por mim nomeado uma causa (*van my genoemet een oorzaak*), na medida em que (*voor zo veel*) ou do ponto de vista de que (*in opzigt*) seus conceitos dependem (*afhangen*) dele; e também [é nomeado] um todo (*geheel*), do ponto de vista de que (*inopzigt*) consiste ou consta (*bestaat*) de seus

conceitos. E assim também Deus, para com (*met*) seus efeitos ou criaturas, nada é senão uma causa imanente (*inblyvende oorzaak*), e um todo (*een geheel*), do ponto de vista (*in opzigt*) da segunda consideração (*aanmerkinge*). (ibid.)

A disjunção “ou todo ou causa”, estabelecida por Concupiscência — apresentada de modo a valorizar a causa e desvalorizar o todo, considerado “noção segunda” —, é bem conhecida do leitor contemporâneo, embora com os polos de valorização invertidos: abordar um todo, um sistema, através de sua causa seria supostamente abordá-lo “de fora”. Não é isso o que aprendemos com os ensinamentos iniciáticos de Goldschmidt, que nos ensina que a abordagem causal “sob todas as suas formas (...) arrisca-se a explicar o sistema *para além ou por cima* da intenção de seu autor”? (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139) Não nos exorta o estruturalismo a jamais abandonar “as razões pelas causas”?

Se o estruturalismo assim apregoa, é porque, com muito bons motivos contra o historicismo e o psicologismo, deseja evitar que aquilo que consta de um todo seja abordado como sintoma superfi-

cial, efeito de uma causa profunda — situada “por trás” ou “oculta” sob seus modos de expressão —, na qual uma obra ou um evento estariam fundados e através da qual seriam explicados. A noção de estrutura vem, assim, *emancipar* o objeto, uma vez que, vedado o recurso à causa genitora, os efeitos, como numa fratria de órfãos, hão de contar apenas uns com os outros no que diz respeito a sua própria sustentação e explicação. Esses efeitos são, assim, *valorizados* na medida em que não dependem mais de um responsável externo, pois respondem, em seu conjunto, por si próprios. Por isso, eles não são mais tomados como sintomas do que quer que

seja, nem mesmo, a bem dizer, como efeitos, mas sim como elementos de um todo, disponíveis como pontos de apoio uns aos outros. A unidade do todo é concebida, assim, não como consequência da identidade de uma causa subjacente a ser descoberta, mas sim como uma unidade sistemática, isto é, como uma articulação recíproca entre elementos apenas.

Entretanto, a essa versão estruturalista da disjunção “ou todo ou causa”, “ou estrutura ou história”, não poderíamos objetar o que a Razão objetara à Concupiscência: só traças uma tal disjunção porque não sabes senão da causa transitiva e nada da causa imanente?

Referências

- ARISTÓTELES. *Política*, In: REALE, Giovanni. História da Filosofia Antiga: II, Platão e Aristóteles. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.
- ARNAULD, A.; NICOLE, P. *A Lógica ou A Arte de Pensar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.
- CICERO, M. T. *The Orations of Marcus Tullius Cicero*, Actio 2, Chapter IV, section 106, translated by C. D. Yonge. London. George Bell & Sons. 1903.
- DESCARTES, R. Discours de la Méthode, In: *Oeuvres des Descartes*, VI, Edição de Charles Adam e Paul Tannery, Paris, Léopold Cerf, 1902.
- _____. *Regulae ad directionem ingenii*. In: *Oeuvres des Descartes*, X, Edição de Charles Adam e Paul Tannery, Paris, Léopold Cerf, 1908.
- _____. *Meditações de Filosofia Primeira*, Tradução: Fausto Castilho, Campinas, Editora da Unicamp, 1999.
- ESPINOSA, B., *Breve Tratado de Deus, do homem de seu bem-estar*. Tradução: Emanuel Fragoço & Luis Cesar Oliva, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.
- ESPINOSA, B., *Korte Verhandeling, van God, de Mensch, en deszelvs Welstand*. Breve Trattato su Dio, l’Uomo e il suo Bene. Introduzione, edizione, traduzione e commento di Filippo Mignini. L’Aquila, Japadre, 1986.
- _____. *Ética*. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos da USP. São Paulo: Edusp, 2015.
- GOLDSCHMIDT, Victor. “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963, pp. 139-147.
- GUÉROULT, M., “Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos”. Tradução de Pedro Jonas de Almeida. In: *Trans/Form/Ação*, 30(1), 2007, p. 235-246.
- KANT, I., *Lógica*, Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

MONTAIGNE, M., *Ensaio*, São Paulo: Ed. 34, 2016.

PLATÃO. *Filebo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. da Universidade Federal do Pará, 1974.

PORCHAT, O., “Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia”, In: *Dissenso*, nº 2, 1999, pp. 131-140.

TERRA, R. “Não se pode aprender Filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar”. In: *Discurso*, No. 40, 2010, p. 9-38.

Recebido: 28/12/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

A Universidade e o Pensamento Autoritário*

[The University and the Authoritarian Thinking]

Homero Santiago**

Resumo: Existe uma forma particular de pensamento autoritário? A partir dessa questão nos propomos a retomar algumas considerações da filósofa Marilena Chaui em que ela não somente responde afirmativamente à pergunta como apresenta uma descrição do funcionamento específico dessa forma de pensar. A nosso ver, hoje, no Brasil, o enfrentamento dessa forma de pensamento, que tem consequências imediatas para a prática política, constitui-se num dos maiores desafios da universidade.

Palavras-chave: Marilena Chaui; pensamento autoritário; sociedade autoritária; universidade.

Abstract: Is there a particular form of authoritarian thinking? From this question we propose to take some considerations of the philosopher Marilena Chaui in which she not only answers the question affirmatively but also presents a description of the specific functioning of this way of thinking. In our view, today, in Brazil, the confrontation against this form of thinking, which has immediate consequences for political practice, constitutes one of the greatest challenges of the university.

Keywords: Marilena Chaui; authoritarian thinking; authoritarian society; university.

Nossa situação

Desde o primeiro momento após as eleições presidenciais brasileiras de 2018, ficou claro que o campo da educação e da cultura em geral se tornaria um terreno privilegiado para a refundação do país pretendida pelo núcleo duro da coalização que sustentou a can-

didatura de Jair Bolsonaro. Ainda em novembro, o recém-eleito presidente Bolsonaro criticou fortemente a inclusão, no Enem daquele ano, de uma questão do tópico “linguagens” relativa ao “dialeto secreto” de gays e travestis; deu entender que achava aquilo inútil e escabroso, e adiantou que revisaria pessoalmente

*Este texto serviu de roteiro para nossa intervenção na mesa redonda “Universidade e Democracia no Brasil”, durante o 1º Simpósio Internacional de Humanidades, em outubro de 2019, na UnB. Apesar de um ou outro retoque, decidimos preservar-lhe a forma de texto elaborado mais para ser falado, ouvido e discutido do que para ser lido; pareceu-nos bem mais coerente ao seu conteúdo e suas intenções.

**Professor livre-docente do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: homero@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-9993>.

os exames futuros. Mesmo que num arroubo pessoal, ponteava ali o maciço de uma estratégia de poder cujo cerne pode ser colhido sem nuança e em tom programático numa declaração, mais ou menos da mesma época, do teólogo e deputado federal Sôstenes Cavalcante, nome influente da bancada evangélica no parlamento e apoiador de Bolsonaro:

Queremos que o governo dê certo na economia, isso é importante. Mas demos para chegar a um governo ideologicamente afinado conosco, não vamos deixar que o cérebro dele, que é o Ministério da Educação, fique com a esquerda.¹

Embora o nome de Gramsci costume aparecer como uma das bestas negras do bolsonarismo, curiosamente a movimentação desse campo não deixa de assemelhar-se a uma espécie de gramscismo vulgar, ou seja, trata-se de vencer o assim chamado “marxismo cultural” por meio da conquista da hegemonia, o que só se alcançaria com uma revolução profunda no sistema educacional, e daí a

premência em dominar o cérebro desse sistema, o Ministério da Educação (MEC), daí a sanha em satanizar a figura de Paulo Freire e moldar a formação das novas gerações segundo a cartilha pautada pelos valores combinados da pátria e da cristandade, cessão aos dois grupos de apoio principais do governo, os militares e os evangélicos, e perfeitamente significada no lema de campanha até hoje repetido à exaustão em cada oportunidade pelo presidente e seus asseclas: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Como é notório, a pretendida ocupação do “cérebro” do governo, aliás MEC, revelou-se tarefa mais complicada do que se imaginara. Sob dois mandatários (o Breve e o Iracundo), a operação andou mais próxima da comédia que da ação épica, mesmo que pontuada por alguns episódios dramáticos que despertaram a aguerrida resistência que culminou em 15 de maio de 2019 numa inédita greve geral da educação e do saber (“H₂O x B₁₇”). Dispensamo-nos de repassar aqui o fio dos acontecimentos e sobretudo o seu rico anedotário; todo estudante, professor, acadêmico brasileiro que não tenha feito in-

¹Cf. “Bancada evangélica joga duro por Ministério da Educação”, Pragmatismo político, 22/11/2018; disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/11/bancada-evangelica-joga-duro-por-ministerio-da-educacao.html>. [acessado em 18/12/2019]

tercâmbio em Marte nos últimos doze meses deve conhecê-lo sobejamente. O conjunto de questões que gostaríamos de propor, embora tenham esse pano de fundo, não se vinculam diretamente à política educacional do governo Bolsonaro ou aos atos impolíticos de ataque deslavado ao mundo do saber e às instituições que imediatamente o representam, ou seja, as universidades; o nosso problema concerne menos a essa situação e aos eventos que a prepararam do que à interrogação acerca do que tornou possível tal situação no plano do próprio saber, ou melhor, no plano do pensamento. Com efeito, muitos são os signos hoje que indicam um recrudescimento do *autoritarismo* entre nós, de modo que a guerra declarada contra o saber e as universidades, tal como se dá, passe menos por um fenômeno isolado ou decorrente de eventos circunstanciais do que por um movimento geral de emergência do autoritarismo e particularmente, no que nos toca, já que falamos do mundo do saber, da cultura e da academia, de uma tentativa de imposição de uma forma de pensamento autoritário. A nosso ver, esse recrudescimento de um autoritarismo com fortes raízes na sociedade brasileira e que, por ledó engano, nos inclinamos nos últimos tempos a supor soterrado pelas décadas de

democracia, constitui hoje o principal desafio da universidade em geral e das universidades públicas em particular. É claro que universidades não são agrupamentos políticos nem se pode delas esperar programa ou ações que imediatamente produzam efeitos na arena política, até porque o tempo do saber, ao qual uma universidade não pode abdicar sob o risco de perder sua especificidade, é outro. Ainda assim, há um aspecto crucial nesse fenômeno autoritário amplo que pode e deve ser considerado e enfrentado pela universidade na medida em que lhe concerne diretamente: o pensamento autoritário; não tanto no que ele veicula como teses e conteúdos, mas na medida em que remete a uma *forma de pensar* particular, particularmente *autoritária*. Como centros formadores, as universidades, reiteremos, podem e devem combater essa forma de pensar; mantendo a sua especificidade de instituições de formação e produção do saber e, por isso mesmo, podendo aí ser mais exitosas do que simplesmente enveredando por caminhos que lhes são estranhos. Em suma, desde que o “cérebro” tornou-se um dos campos de batalha privilegiados, é justamente nesse campo, que é o seu, que as universidades com maior eficácia podem combater: combater o pensamento autori-

tário enquanto forma de pensar; *formar* (no sentido mais forte da palavra “formação”) *contra o autoritarismo*.

Dito isso e apresentado o teor mais geral de nossa intervenção, algumas questões se colocam de maneira imediata. O que é autoritarismo? O que é pensamento autoritário? Como ele funciona? E assim por diante. Para nos orientarmos de maneira razoavelmente organizada nesse emaranhado de interrogações, propomos retomar aqui algumas teses da filósofa brasileira Marilena Chaui. Como poucos, ela conseguiu delimitar essa problemática e discernir-lhe alguns pontos cruciais, tanto reconhecendo a existência de uma forma de pensar especificamente autoritária e seus vínculos com a realidade brasileira quanto apontando certas características básicas do funcionamento desse pensar e suas consequências políticas. Será um passo importante, cremos, antes de propor algumas hipóteses e interrogações.

As ideias fora do lugar

Para começar a abordar a questão do pensamento autoritário em Marilena Chaui, é instrutivo retroceder um pouco e nos dirigirmos ao momento de surgimento do tema, muito precisa-

mente em sua reavaliação de uma das mais célebres teses do pensamento crítico brasileiro, a das “ideias fora do lugar”, formulada pelo crítico literário Roberto Schwarz. Schwarz é reconhecido como um dos principais intérpretes de Machado de Assis, e o seu trabalho sobre o autor deve-se em boa medida à insistência em seguir uma pista descoberta por Antônio Cândido e apresentada no célebre ensaio “Dialética da malandragem” (CÂNDIDO, 1970), que trata do *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio Almeida. Ali, o foco da atenção recai sobre o protagonista Leonardo, o dito sargento, tomado à guisa de avatar de algo essencial da constituição social brasileira: a *malandragem*. Ao contrário do que se poderia pensar, a malandragem não se origina do pendor pelo jeitinho ou da cordialidade que impede o estabelecimento de uma convivência formal em termos burgueses; esse é apenas o *aparecer* de uma causa mais profunda: o malandro é o signo da inadequação ao mundo moderno determinada pela existência da escravidão como instituição que atravessa a vida nacional brasileira e, entre outras perversidades, relega ao limbo social o homem branco pobre. De um lado há escravos, de outro há senhores de escravos; o trabalho calha aos pri-

meiros, os frutos do trabalho aos segundos; nessas circunstâncias, como ficam os que nem possuem escravos, nem se aproveitam dos rendimentos do trabalho alheio, nem têm como vender a sua força de trabalho? O branco pobre e livre tem de se virar nos desvãos informais da sociedade, de cá para lá ao sabor das intempéries do poder e comendo graças à caridade ou a pequenos expedientes que vão do biscate honesto e pontual aos pequenos golpes contra a fé alheia. Desde que abandonemos o ponto de vista superficial, a malandragem encarnada em Leonardo torna-se expressão da própria forma social da vida brasileira; longe de se dever à nossa faceirice como povo, rigorosamente ela constitui o modo que alguém – o pobre livre – encontra para viver entre a oficialidade excludente e a degradação do trabalho do escravo; não por acaso, ajustados os termos da equação, é um elemento fundamental de nossa constituição como país presente até hoje.

Afincado à ideia de que a forma artística é capaz de expressar os processos sociais, Schwarz verá aí uma chave genial para a compreensão de Machado de Assis e da própria realidade brasileira, sem recair nos pecados do marxismo vulgar: a forma literária não deve ser concebida como mecanicamente determinada pelo so-

cial; pelo contrário, em se tratando de nosso maior escritor, é essa forma que deve esclarecer o social a partir do qual ela emerge, assim como a estrutura romanesca e os percalços literários do livro de Manuel Antônio Almeida esclarecem a malandragem nacional narrando as peripécias dos pobres enquanto outros românticos falavam de tapuias ou de aristocratas. No longo trabalho de interpretação de Machado, que culmina em *Um mestre na periferia do capitalismo*, centrado nas *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Schwarz produziu uma série de ensaios preparatórios que vão se integrar no volume intitulado *Ao vencedor as batatas*, dedicado principalmente a José de Alencar e aos primeiros romances de Machado (ponto preciso, recordemos, em que terminava a *Formação da literatura brasileira* de Antônio Cândido) e que trazia o significativo subtítulo *Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. O ensaio mais importante desse volume é “As ideias fora do lugar”, publicado primeiramente em 1973 e que alcançou enorme repercussão.

Mais ou menos, o que busca Schwarz é a compreensão de certa malandragem de nossas ideias, que ocupam um lugar tão deslocado quanto o de um homem branco pobre no regime escravista. O Brasil vive uma “comédia

ideológica” e a principal razão para isso é a mania nacional, ou antes das elites nacionais, de importar ideias europeias. Situemo-nos em meados do século XIX brasileiro e tomemos as veneradas ideias de liberdade de trabalho ou igualdade perante a lei, integrantes da cantilena ideológica burguesa. Fato é que na Europa, desde os primeiros efeitos da Revolução Francesa, essas ideias correspondiam às aparências. Agora façamos a transposição desse ideário para nossas paragens. Num país em que, nas palavras de Machado, predomina o fato “impolítico e abominável” da escravidão, essas ideias corresponderiam ideologicamente, isto é, ocultariam o quê? No velho continente, a ideia de que um trabalhador vendia livremente a sua força de trabalho mistificava a relação real de exploração e poder; aqui nem isso, nada disso. A ideia cultuada no plano ideológico é descaradamente desmentida na vida cotidiana, dando forma à comédia, pois embora relação produtiva fundamental, “a escravidão não era o nexos efetivo da vida ideológica” (SCHWARZ, 2000, p. 15). As ideias importadas ficam então fora do lugar e se tornam peças de comédia porque aqui não encobrem mais nada, falta-lhes o próprio fundo conjuntural que lhes fornece a validade de ins-

trumentos ideológicas, no caso o trabalho dito “livre”. O que temos então é “ideologia de segundo grau.” (SCHWARZ, 2000, p. 26)

Inscritas num sistema que não descrevem nem mesmo em aparência, as ideias da burguesia viam infirmada já de início, pela evidência diária, a sua pretensão de abarcar a natureza humana, se eram aceitas, eram-no por razões que elas próprias não podiam aceitar. Em lugar de horizonte, apareceriam sobre um fundo mais vasto, que as relativiza: as idas e vindas de arbítrio e favor. Abalava-se na base a sua intenção universal. Assim, o que na Europa seria verdadeira façanha da crítica, entre nós podia ser a singela descrença de qualquer pachola, para quem utilitarismo, egoísmo, formalismo e o que for, são uma roupa entre outras, muito da época mas desnecessariamente apertada. (SCHWARZ, 2000, p. 27)

Paremos por aqui com Schwarz. Já temos o suficiente para passarmos

a Marilena Chaui e entender o quanto ela se aproxima e o quanto se afasta da teoria das ideias fora do lugar; o posicionamento se encontra num importante estudo sobre o discurso integralista que ela publicara em 1978. Em primeiro lugar, Chaui reconhece a presença da teoria em muitas das interpretações mais influentes da história do Brasil e especialmente em nossa realidade ideológica; na medida em que, aqui, nenhuma classe social teria conseguido produzir “*uma ideologia propriamente dita*, isto é, um sistema de representações e de normas particular e dotado de aparente *universalidade*”, e tampouco “impô-la à sociedade como um todo”, deu-se que tantos os ideários autoritários quanto os revolucionários “sejam *importados e adaptados* às condições locais, resultando disso que, no Brasil, as ideias estejam fora do lugar.” (CHAUI, 2003, p. 11-13; grifos nossos) Todavia, ainda que aceitemos o fato de nossa fraqueza ideológica, ainda que admitamos que as ideias aqui estão fora do lugar, mister será, ao ver de Marilena, reconhecer que essas ideias despraçadas, e portanto duplamente falsas, essa ideologia de segundo grau que nada inverte ou mistifica e mostra-se, “por isso mesmo, frágil e ridícula”, serviu não obstante “para sustentar processos históricos como a Aboli-

ção, a República, a Constituinte de 1934 ou a democratização de 1945.” (CHAUI, 2003, p. 19)

Como se vê, Marilena não renege a teoria das ideias fora do lugar. Antes, ela acata a teoria em geral, propondo-lhe no entanto alguns ajustes como esse que acabamos de ver: ainda que cômico, nosso ideário importado e deslocado entronca com processos históricos reais e que moldaram o país. Sobretudo a filósofa pretende fazer o que denomina uma “contribuição” a essa teoria, o que afinal se revelará uma viravolta de suma importância e que abrirá espaço para o surgimento de nosso tema principal. Vejamos. Marilena salienta, com Schwarz, que a importação de ideias, em vez de aleatória, faz-se segundo o ritmo do capitalismo brasileiro; mais que isso, ampliando o espectro, tão importante quanto ver que as ideias são importadas, é compreender a forma dessa operação; no fundo, as ideias não são importadas em sua totalidade, mas em partes, e adaptadas à nossa realidade, a fim de cumprir certas finalidades. Por exemplo, ainda que se importem mitos europeus, os heróis (por conta da pretensão de originalidade de nosso quinhão do planeta) são substituídos por índios ou bandeirantes. “O pensamento europeu, reduzido a uma forma vazia, pode ser utilizado

nacionalmente desde que seja preenchido com conteúdos locais.” (CHAUI, 2003, p. 27) Quer dizer, a importação não se resume a um movimento de pura passividade de nosso pensamento em face das ideias estrangeiras; há um trabalho do próprio pensamento que realiza a operação importadora, tanto na seleção do que importar quanto na adaptação e no uso particular das ideias importadas. Ora, a que serviram e servem tais ideias? A sustentar e justificar processos que deram forma a uma sociedade autoritária cujos efeitos persistem ainda hoje em nosso tempo, como não é muito difícil perceber para quem tiver pelo menos um dos olhos em bom estado ou não se fizer de cego. É uma tese forte de Marilena que percorre toda a sua obra e penso que valem a pena algumas linhas que sirvam para bem determinar o que ela entende por uma sociedade autoritária, ou mais especificamente a sociedade autoritária brasileira.

O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar nem sequer os princípios (velhos, de quase quatro séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinção en-

tre o público e o privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às ideias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (de 1789) e na Declaração dos Direitos Humanos (de 1948), repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação étnica, sexual e de classe; a sociedade brasileira, sob a aparência de fluidez, estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas também as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito), e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes). (CHAUI, 2003b, p. 257)

Como dito, não me demorarei nisso. Aqui, o que cabe salientar é o seguinte: o processo de importação de ideias não é aleatório nem denota pura macaqueice cog-

nitiva; o pensamento importador é um pensamento que está longe de assemelhar-se a uma pura tábua rasa que recebesse passivamente ideias de fora; ele seleciona e importa a fim de, no plano das ideias, constituir e justificar uma sociedade autoritária; e é nessa medida que se pode dizer que esse pensamento é um *pensamento autoritário*.

Com isso, finalmente, chegamos ao ponto em que a dita “contribuição” de Marilena à tese das ideias fora do lugar revela-se por inteiro, especialmente sob a forma de uma inversão na tese original. Não é que o pensamento autoritário seja autoritário por importar ideias; é porque ele é autoritário que ele importa ideias e esquemas, não *in toto* mas discriminadamente, preenchendo-os com conteúdos locais. Trata-se de uma peculiaridade nossa porque uma das peculiaridades do modo de pensar autoritário. Desavergonhadamente, importamos; e discriminadamente: isso interessa, aquilo não. Está aí uma chave para ver que o movimento não é geral e indistinto, mas interessadamente particularizante, ao preencher o pensamento europeu, como se fosse uma forma vazia, com conteúdos locais: o bandeirante enxertado no figurino de herói nacional, o tapuia encaixado em nossas origens na-

cionais, e assim por diante. Eis um dos pontos cruciais da análise de Chaui acerca do que seja o “pensar autoritário”; um modo de pensar cujo aspecto autoritário depende menos de seus conteúdos (o tapuia e o bandeirante não são por si só autoritários) que de seu funcionamento, um meio de constituição, um tipo de compreensão, um modo de argumentar. A grande contribuição de Marilena à tese de Schwarz, nesse sentido, é a afirmação da existência de um pensamento especificamente autoritário:

Acredito que é por se tratar de um modo de pensar autoritário que há importação de ideias e não porque há tal importação que um certo pensamento brasileiro tornar-se-ia mimeticamente autoritário. Ao fazer essa afirmação estou considerando que há uma *forma autoritária de pensar*, e não apenas pensamentos que nasçam de formas autoritárias de agir. Embora um não caminhe sem o outro, creio ser possível encontrar certas determinações que constituem um pensamento autoritário. (CHAUI, 2003, p. 27)

27)

A forma de pensar autoritária

O que caracteriza essa forma de pensar autoritária? Muito precisamente, o recurso a elementos que são exteriores ao próprio pensamento e que condicionam o seu funcionamento. Voltemos a citar Marilena, o trecho que se segue imediatamente ao anúncio da existência de uma forma de pensar tal:

O pensar autoritário tem a peculiaridade de precisar recorrer a certezas decretadas antes do pensamento e fora dele para que possa entrar em atividade. Seria ilusório supor que o pensamento autoritário desemboque numa exigência de obediência, pois esta é seu próprio ponto de partida: precisa de certezas prévias para poder efetuar-se e vai buscá-las tanto em “fatos” quanto em “teorias”. Mais do que isso: é a própria maneira de manipular os fatos ou de assegurar-se com uma teoria que assinala a necessidade de submeter-se para melhor submeter a seguir. (CHAUI, 2003, p.

Compreendamos bem o teor dessa caracterização e como ela persegue a senda aberta por Schwarz alargando-lhe consideravelmente o espectro de aplicação. Marilena conserva a ênfase no “fora” e portanto na “importação”, o sentido dessas noções, porém, sofre uma decisiva ampliação. Deixam de ser lidos sob a chave da macaquice e transposição ideológicas para serem entendidos como elementos constituintes do próprio pensar. Rigorosamente, a importação como descrita por Schwarz não chega a constituir um problema maior. Um Hegel ou um Marx, a seu tempo, também almejavam a importação de ideias francesas e inglesas para a sua Alemanha natal e não seria o caso de ver aí um desejo regressivo; pelo contrário, trariam correntes de ar fresco e renovador à modorra tedesca. A questão, como já dito, está sobretudo nos conteúdos importados e no destino e nos efeitos desses conteúdos com relação à constituição do próprio pensar, de um pensamento que se constitui como tal e é incapaz de reflexão, ou antes, de um trabalho reflexivo que, em vez de apenas operar com dados e conteúdos constituídos que cobram adesão e submissão, possa desbravar o campo do novo, do não ainda instituído e, a partir

desse enfrentamento, constituir-se como pensamento. Ora, o pensar autoritário é aquele que recusa tal enfrentamento, separa as ideias e o trabalho do pensamento aferindo àquelas uma identidade e estabilidade apaziguadoras; ele se recusa a experimentar a perturbação do não idêntico, do indeterminado, daquilo com que nos deparamos sem jamais poder contar com o afago de uma certeza superior e absoluta, um ponto fixo e seguro. Nesse sentido, o pensar autoritário é atravessado pela *transcendência*. Não necessariamente a divina, mas aquela transcendência que se estabelece como separação, a qual pode ser ocasionada por qualquer elemento que ocupe o lugar estrutural do transcendente, daquilo que, idêntico a si, seja concebido como superior e possa fundar, guiar e autorizar. No caso que nos ocupa, esse lugar é ocupado por ideias prontas, certezas prévias que, desde o exterior do pensamento, o constituem, guiam e autorizam. Trata-se pois, o pensamento autoritário, de um pensamento *incapaz de autoconstituição* porque incapaz de reflexão, sendo por conseguinte constituído pelo que não é ele próprio; é um caso exemplar de *heteroconstituição*, a qual determina ao pensar uma posição hierarquicamente inferior àquilo que lhe transcende e encontra-se

dele separado, autorizando-o; é nesse sentido preciso que o pensar autoritário merece ser qualificado de “região das consequências sem premissas” (CHAUI, 2003, p. 28), quer dizer, separado daquilo que o funda, seus efeitos, suas conclusões, jamais podem se sustentar por si mesmas sem o recurso a algo que lhes autorize. O pensar autoritário é inseparável de uma “exigência de obediência” (CHAUI, 2003, p. 27), cujo cumprimento (portanto o obedecer) é requisito que funciona para esse pensamento como a manivela frontal dos calhambeques antigos, dando partida no motor. Para constituir-se o pensamento autoritário precisa primeiramente obedecer a um deus, a um dogma, à objetividade ou a qualquer outra coisa que lhe advenha do exterior. Eis sua base, eis sua condição essencial, de tal modo que se deva reconhecer que esse pensamento, ao invés de ser autoritário porque importa ideias, importa ideias porque é autoritário. Mas por que obedecer, poder-se-ia indagar com um espanto plenamente justificado? Onde e com que finalidade essa “exigência de obediência”? As análises de Marilena sobre o pensar autoritário conectam-se à difícilíssima questão primeiramente lançada (ou ao menos com mais clareza) por Étienne de la Boétie no século XVI: o mis-

tério da *servidão voluntária*. Em coerência com La Boétie, os termos da filósofa são incisivos: a bipolaridade da obediência e o consequente liame entre obedecer e ser obedecido; obedecendo, o pensar autoritário cumpre “a necessidade de submeter-se para melhor submeter a seguir”; ele “precisa sentir-se autorizado antes de impor-se” (CHAUI, 2003, p. 27, 28). *Servir para ser servido, obedecer para ser obedecido*. Ora, porque os homens servem ao tirano? Não exatamente porque são coagidos a isso, explica Marilena, cujas palavras cito:

os homens não acreditam estar alienando suas vidas, vontades, pensamentos e bens a um outro (é essa a aparência necessária para a produção das teorias do contrato e do pacto social e político), mas acreditam que, ao fazê-lo, estão conferindo poder a si próprios. Cada um, do mais alto ao mais baixo, do maior ao mais ínfimo, deseja ser obedecido pelos demais e, portanto, ser tirano também. Dá-se tudo ao soberano na esperança de converter-se em soberano também: vontade de servir é o nome da vontade

de dominar. A oposição “um” e “muitos” se desfaz porque cada um, no lugar onde se encontra, exerce a seu modo uma parcela de tirania e, num processo fantástico, a vontade de servir engendra uma sociedade tirânica de ponta a ponta. (CHAUI, 2014, p. 14)

O desejo de servidão é inseparável de um desejo de poder e manifesta-se não só no pensar autoritário como num agir autoritário que prepara a realização daquele desejo; o agir, longe de vir somente num segundo tempo à maneira de agregado ao pensar, lhe é simultâneo; “a forma autoritária de pensar não antecipa uma forma autoritária de agir: é-lhe congênita” (CHAUI, 2003, p. 35). A lógica desse processo é aquela que, grosso modo, discernimos nos trotes universitário ou militar: submetendo-se à humilhação e portanto ao poder de outrem, literalmente alguém se caçifa para posteriormente, em geral no ano seguinte, humilhar e exercer seu poder sobre outrem. Nessa medida, muito claramente ainda, percebe-se como esse tipo de pensamento autoritário abre-se (justo pela indissociabilidade entre pensar e agir) para um horizonte *político* autoritário: assim

como não existe trote solipsista, o aspecto autoritário desse pensar e desse agir só se realiza quando estabelecida uma relação com outrem, com outros; pensar autoritário e agir autoritário implicam um tipo determinado de relação de alteridade atravessada pelo poder, pela hierarquia, pelo obedecer e ser obedecido, servir e ser servido. E isso decola da intersubjetividade para a sociedade, tal como já intuía La Boétie que a tirania jamais é questão de um indivíduo isolado (e portanto nada tem a ver com uma patologia); a tirania é sempre um fenômeno referente ao social. Se o Um, o tirano, tem muitas mãos, muitos ouvidos, muitos olhos, isso depende justamente dos Muitos; essas mãos, esses ouvidos, esses olhos são os nossos, aqueles que cada membro de uma determinada sociedade, ou uma parte deles, põe a serviço do tirano no intuito de, num segundo momento, constituir-se ele próprio como um tiranete, um pequeno tirano vicário em seus domínios específicos. Ei-la, a sociedade autoritária, *a brasileira em particular*, umbilicalmente conectada a uma forma de pensar autoritária que por sua vez, não esqueçamos por nenhum instante, é congênita a uma forma de agir autoritária.

Debilidade teórica, eficácia prática

Nas páginas do texto sobre o integralismo em que enuncia a tese de uma forma de pensar autoritária, Marilena Chaui é movida pelo intento de enfrentar um problema muito preciso, ao qual já fizemos alusão. Ocorre que, por frágil e ridícula que seja nossa “comédia ideológica”, ao longo da história do país o ideário fora do lugar mostrou-se apto a “sustentar processos históricos como a Abolição, a República, a Constituinte de 1934 ou a democratização de 1945.” (CHAUI, 2003, p. 19) Quer dizer, salienta-se o nexos entre sociedade autoritária brasileira e pensamento autoritário, e mister é constatar que, ridículo ou frágil quanto pareça, esse pensamento autoritário é dotado de eficácia prática. É o que Chaui afirma constituir um verdadeiro “enigma” (CHAUI, 2003, p. 23), por ela formulado nos seguintes termos: “como um pensamento cuja debilidade teórica é gritante pode ser contrapontado pela eficácia prática? Ou, ao contrário, como uma dominação eficaz pode suscitar expressões teóricas tão inconsistentes?” (CHAUI, 2003, p. 22) Ora, é preciso levar a sério o problema, controlar o “impulso à desqualificação” (CHAUI, 2003, p. 22), e tentar discernir a possibili-

dade dessa paradoxal relação condicionante entre debilidade teórica e eficácia prática, a partir do plano mesmo do pensar e sem ceder a qualquer veleidade psicologista que invocasse, por exemplo, uma “consciência autoritária ou coisa do tipo” – “trata-se”, adverte Chauí, “de uma questão epistemológica tanto quanto política” (CHAUI, 1978, p. 37, nota²). Busquemos aflorar algo desse paradoxo, o que nos dará oportunidade para, finalmente, irmos nos aproximando de nossos dias e alguns desafios que eles nos impõem mais prementemente. Em primeiro lugar, a questão epistemológica, isto é, certos aspectos do funcionamento cognitivo próprio do pensar autoritário.

O que faz a debilidade teórica do pensamento autoritário? Se partíssemos somente de Schwarz, diríamos que justamente o desprazamento das ideias ocasionado por uma importação inconsequente; como ele sugere, no Brasil do século XIX, qualquer pachola desnudaria o ridículo da ideologia do trabalho livre assalariado apenas apontando para um negro carregador de água no passeio público, assim como hoje, *mutatis mutandis*, desmonta-se a ideia de igualdade perante a lei

recordando os numerosos casos de brutalidade policial contra os “condenados da terra”, pretos, pobres, periféricos ou quaisquer outros que ostentem outra marca distintiva de sua sina. Desnecessário insistir sobre o vigor crítico dessa descoberta de Schwarz, que ainda hoje parece certa. Seja como for, pelo que vimos, a partir da contribuição proposta por Chauí é necessário alargar ou aprofundar as explicações dessa mesma debilidade teórica, na medida em que a ideia de importação ganha um outro teor, o de contrabando de elementos de fora do pensamento para dentro dele com a função de moldá-lo e autorizá-lo. Nesse caso, a debilidade se explica principalmente por constituir esse pensar a região das conclusões sem premissas, onde os fatos, menos que ocasião de interrogação, servem apenas de ilustrações para a aplicação de teorias que são esquemas formais. Representemo-nos um moralista de corte tradicional. Ao ser arguido sobre as bases de seus valores e juízos morais, poderá responder simplesmente: “acredito nisso”, e não teremos o que lhe reprovar. Porém, se buscar argumentar, se quiser justificar-se a partir de um deus ou da natu-

²Tal advertência aparecia na primeira edição dos “Apontamentos”; na segunda edição, que é aquela pela qual citamos, foi suprimida.

reza à guisa de pedra fundamental dos valores, a debilidade de seu pensar aparecerá no instante em que seus valores (conclusões) surgirem sem as devidas premissas, já que estas estarão noutra lugar que não no próprio pensar do moralista, servindo ele apenas de correia de transmissão entre uma base exterior e a enunciação de certas “verdades” impositivas. Em suma, em primeiro lugar, esse pensar é débil porque desconhece a reflexão, o trabalho do pensamento. Em segundo, e por isso mesmo, é incapaz de envolver o diferente, o diverso; não uma contradição que somente produzisse um pensamento contraditório, mas aquela cuja consideração revela-se nos pensares mais vigorosos e capazes de ponderar e bem digerir o que não difere deles e com eles concorre. Daí, por fim, ostentar aquela simplicidade e imediatez que beira a prontidão das ideias consagradas e de uma vez por todas acabadas capazes de abranger tudo sem jamais perguntar pelo novo; trata-se de um pensamento que “vive sob o signo da repetição” e exorciza a diferença (CHAUI, 2003, p. 28), trabalhando com “essências” que, conforme diz Marilena a respeito do discurso integralista mas que

podemos generalizar como uma das marcas do pensamento autoritário em geral, “garantem a identidade, a repetição, a permanência e até mesmo a transformação, esta última imaginada como desdobramento de potencialidades já dadas e dirigidas por uma finalidade pré-fixada” (CHAUI, 2003, p. 97-98).

Essa descrição pode parecer demasiado caricata, quiçá até fantasiosa. Não o cremos. Além do que nem é tão difícil buscar em nossa realidade perfeitas exemplificações desse tipo de pensar. Tome-se o célebre enunciado da ministra Damares Alves quando de sua posse: o Brasil entrou numa “nova era” em que “menino veste azul e menina veste rosa”.³ A afirmação decerto não apresenta suas premissas (por que é assim?), de modo que sua autoridade só pode vir do exterior do próprio pensamento (alguma autoridade, de que a ministra julga-se representante, decretou esse fixismo cromático); está ausente o diverso (e o roxo? o negro? etc.) e todos devem ser colocados sob o guarda-chuva da nação que entra numa “nova era”; o azul e o rosa transmutam-se em essências que identificam identidades rígidas e assim ordenam o real, a repetição dessas identida-

³Recordar é viver, e as excitadas palavras de Damares podem ser recordadas em: <https://www.youtube.com/watch?v=XneG8mC5CGo>. [acessado em: 18/12/2019]

des garante a tranquilidade compreensiva de um mundo bem estruturado. Poder-se-ia arguir que não se deu ali mais que um arroubo intempestivo numa situação deveras festiva (a posse ministerial); se fosse assim, e só assim, realmente nem valeria a pena dedicar tantas linhas à frase. Não parece ser o caso, porém, sobretudo porque a base profunda que sustenta a superfície do enunciado produz, por meio da ação ministerial, efeitos reais. Ou seja, tal pensar é parceiro de certo tipo de agir – e com isso tocamos o ponto em que precisamos levar em conta a eficácia prática desse tipo de pensamento tão débil. Eis o “enigma”, identificado por Marilena Chaui relativamente ao integralismo da década de 30 e cuja formulação ainda é para nós inteiramente válida; retomemos os termos: “como um pensamento cuja debilidade teórica é gritante pode ser contrapontado pela eficácia prática? Ou, ao contrário, como uma dominação eficaz pode suscitar expressões teóricas tão inconsistentes?” (CHAUI, 2003, p. 22)

Convém não nos deixarmos levar pelas explicações mais simplórias. Alguém poderia supor que o débil só se impõe a um público igualmente fraco de pensamento e incapaz de enxergar a verdade; ou talvez, quem não quiser ficar só na

detecção da burrice alheia, possa invocar a ação maléfica de alguma artimanha ideológica capaz de, camuflando a verdade, vender com eficácia o seu peixe político; ou então finalmente, numa variação mais moderna da explicação, alguém invocará as tão faladas *fake news*, que em última instância dariam conta de nos fazer entender que as pessoas possam aderir a um ideário que não é o delas e que não corresponde ao real: engodo puro e simples. Tais explicações são todas tentadoras. Por um lado, está a simplicidade; por outro, e penso que, sobretudo, porque são, aos que as sustentam, extremamente apaziguadoras, já que guardam para si o lugar de inteligente da história: vítima da ideologia é sempre o outro, crente em *fake news* é sempre o outro, nunca nós mesmos, que do alto de nossa lucidez conhecemos a verdade mistificada ou escondida por mecanismos que só atingem os demais. A boa ordem do mundo fica assim preservada; as pessoas aderem ao menino de azul e à menina de rosa porque desconhecem a verdade colorida; elegeram Donald Trump e escolheram o *brexit* por causa das *fake news*; e por aí vai. “Se conhecessem a verdade, tudo seria diferente...”, lamenta o inteligente de plantão. Ora, não será preciso muito insistir na fraqueza explicativa (para nem falar

da prepotência cognitiva) dessas explicações. Prefiro sublinhar outro aspecto comum a todas elas: extrema preocupação com o conteúdo do pensamento e descaso com a forma de saber e percepção envolvida nesse pensar. É esta, a forma – por isso falamos desde o início de uma “forma de pensar” – que pode nos dar algumas pistas sobre o modo como o pensamento autoritário se alastra e se impõe. Para isso, propomos tomar um caso exemplar e, a partir dele, refletir sobre esses mecanismos de difusão e imposição de uma forma de pensar autoritária.

Nos últimos tempos, tornou-se bem conhecida a figura de Olavo de Carvalho. Desde os inícios da campanha eleitoral de 2018, ele apareceu como o guru intelectual do então candidato Jair Bolsonaro e de seu círculo mais próximo, à exceção talvez de seus conselheiros de farda. Filósofo para uns, charlatão para outros, figura sempre controversa e dotado de uma retórica selvagem que roça a vulgaridade, desde 2005 Olavo de Carvalho está radicado nos Estados Unidos, em Richmond, Virgí-

nia, não por acaso a icônica capital dos Estados Confederados durante a guerra civil americana; de lá, pela internet e por todas as redes sociais disponíveis, difunde suas ideias ou à guisa de intervenções pontuais ou principalmente mediante cursos à distância de Filosofia que conquistaram relevante influência sobre jovens estudantes e membros do mundo político, a ponto de alguns analistas terem chegado a considerá-lo parteiro da nova direita brasileira. Das hostes olavistas, em especial, vieram importantes indicações para a composição do novo governo, especialmente para o Ministério da Educação e o das Relações Exteriores, peças-chave na guerra ideológica que ele move contra o “marxismo cultural” a fim de constituir uma nova agenda política para a direita.⁴

Entre novembro de 2018 e março de 2019, o jornalista Denis Russo Burgierman esteve inscrito no Curso Online de Filosofia (COF) de Olavo de Carvalho, assistindo às aulas e participando dos fóruns de discussão dos alu-

⁴É o que se colhe perfeitamente numa entrevista sua de fevereiro de 2017: “Todo sujeito que se deixa moldar à ideia de seu inimigo já está derrotado. É a vitória perfeita. Lênin já dizia que a vitória perfeita era obtida sem lutar, o adversário se entrega. Pois eles, a esquerda, conseguiram. A esquerda adotou uma tática muito inteligente criada pelo Antonio Gramsci, o pensador italiano. Consiste em dominar primeiro todo o universo da cultura, das ideias, da educação, antes de conquistar o poder. Então, esse pessoal durante o regime militar já estava aplicando isso. Ocuparam as universidades, as redações de jornais. De repente, não havia mais ideias conservadoras em circulação. E se você não tem as ideias, as pessoas não têm como se definir. Elas não têm nem como se expressar. Se um político hoje vai se expressar, ele usa a linguagem da esquerda. São burros e presunçosos.” (apud Azevedo, 2017)

nos. Ele produziu ao longo do tempo um pequeno diário que transformou em reportagem, publicada na revista *Época*, que dá conta do funcionamento do curso, temas, formas de relacionamento entre professor e alunos e entre os alunos, materiais indicados; em suma, o dia a dia da formação oferecida por Olavo. Desse material de grande interesse para todo aquele que se preocupe com a situação da inteligência brasileira atual, selecionamos um trecho que sintetiza muitas das questões que vimos tratando.

Não é a burrice que atrai gente ao COF (assim como obviamente não é a burrice que atrai para a esquerda), é outra coisa [...]. Aprendi também o poder de uma mensagem única que preencha todos os espaços do dia, com a ajuda das redes sociais. A repetição incansável cria um ambiente saturado de informação, que não deixa espaço para mais nada. Quando essa mensagem é de ódio, os efeitos sociais são profundos. É sério: essa experiência me impactou muito e mudou, espero que temporariamente, minha percepção da realidade. Estou

me sentindo muito desinformado sobre tudo que não é olavismo, e também muito paranoico, coisa que nunca fui. (BURGI-ERMAN, 2019, p. 75)

Encontramos aí uma breve e sugestiva descrição dos mecanismos de funcionamento do pensar autoritário. Não desejo considerar os conteúdos expressos por um e acatados por outros; não estou dizendo que o pensamento de Olavo de Carvalho seja autoritário por defender isso ou aquilo; interessa ver como esse pensar se desenvolve e se difunde, positivamente falando, segundo parâmetros autoritários.

Tratemos de começar prestando atenção à advertência do jornalista: não se adere a Olavo por burrice ou debilidade mental – uma admoestação correlata àquela de Marilena Chaui quando estudou o integralismo, defendendo que se devia levar a sério o pensamento autoritário e não simplesmente desqualificá-lo. Tomar a sério essa forma pensante, no caso, é pôr de lado primeiramente a tentação de atribuir-lhe como causa a ignorância (“ah, essa gente ignorante!”, lastimam-se alguns); não é o desconhecimento do verdadeiro que produz o aspecto autoritário do pensamento (a verdade pode exprimir-se tão auto-

ritariamente quanto uma falsidade), porém uma forma de funcionamento que é irreduzível ao verdadeiro e não pode ser por ele suprimido. Supor possível tal supressão, à maneira dos ilustrados, seria como imaginar que um supersticioso, confrontado à verdade dos fatos, abandonaria a superstição; imaginar a luz da razão, só por ela, capaz de suprimir as trevas do engano renitente. Dessa maneira, só perdemos o que há de positivo, resistente e efetivamente essencial a essa forma de pensar. Ao afirmá-lo, tenho em mente a importantíssima proposição espinosana que abre a quarta parte da *Ética*: “Nada que uma ideia falsa tem de positivo é suprimido pela presença do verdadeiro, enquanto verdadeiro”. A essência da falsidade está menos num conteúdo que pudesse ser adquirido ou afastado como uma peça de vestuário do que na forma e no funcionamento do próprio pensar; ora, a presença da verdade como um conteúdo, um enunciado ou uma lei natural (o verdadeiro enquanto verdadeiro) não suprime jamais, pela sua presença, aquilo que é essencial ao falso; pelo contrário, é até de se supor que o mesmo funcionamento que gera a falsidade, de forma resistente, imprimiria ao conteúdo verdadeiro a forma positiva do falso. Isso se aclara com o escólio da mesma

proposição:

A imaginação é uma ideia que indica mais a constituição presente do Corpo humano do que a natureza dos corpos externos, não por certo distintamente, mas confusamente; donde dizer-se que a Mente erra. Por exemplo, quando olhamos para o sol, imaginamos que ele dista de nós cerca de duzentos pés; no que nos enganamos enquanto ignoramos a verdadeira distância dele; porém, conhecida a distância, o erro é suprimido, mas não a imaginação, isto é, a ideia do sol que explica a natureza dele apenas enquanto o Corpo é afetado por ele; por isso, embora conheçamos a verdadeira distância dele, não obstante imaginaremos que ele está perto de nós. Pois, como dissemos (...), não imaginamos o sol tão próximo porque ignoramos sua verdadeira distância, mas porque a Mente concebe a grandeza do sol apenas enquanto o Corpo é afetado por ele. (ESPINOSA, 2015, p. 383)

É essa forma de pensar ou conceber que Espinosa remete à imaginação (e portanto poderíamos com mais razão falar em forma de imaginar) que resiste e torna-se capaz de envolver até mesmo conteúdos verdadeiros (existem verdades que se impõem autoritariamente!); sublinhemos o final: mesmo conhecida a verdadeira distância entre nós e o sol, esse conhecimento verdadeiro não suprime a imaginação de uma outra distância que é concebida apenas enquanto nosso corpo é afetado pelo corpo solar; isso que permanece é o positivo da ideia falsa. É nesse mesmo sentido, pensamos, que se pode investigar o que há de positivo no pensar autoritário: algo irreduzível ao verdadeiro, que não se origina da ausência do verdadeiro (a burrice, a desinformação etc.), mas de um funcionamento particular. Onde está esse aspecto particular? A “outra coisa” que o jornalista invoca?

A partir do trecho da reportagem citado acima (e tendo em conta a completude da matéria mencionada), queremos crer que esse elemento positivo, logo determinante, está na *repetição*. Não de um conteúdo, mas de uma forma de pensar que conhece a repetição como *saturação*. O pensamento tem seu espaço e seu tempo completamente preenchidos por con-

teúdos que lhe advêm do exterior incessantemente e recobertos por uma autoridade impositiva. A combinação desses dois aspectos faz com que se afetem reciprocamente: quanto mais o pensamento de alguém é ininterruptamente preenchido pelo pensamento de outro, mais o pensamento que preenche surge como revestido de autoridade, até o ponto em que o completo preenchimento determina a inteira reverência à autoridade que preenche. A partir daí, a autoridade ganha ares de divindade única, e o acesso privilegiado a ela, por nós que recebemos os seus enunciados (como numa espécie de revelação), autoriza o nosso próprio pensamento. O tempo imprescindível à reflexão torna-se impossível; não por falta de conteúdos ou de verdades, mas por excesso; a recepção ininterrupta e numerosa de informações produz a paralisação do tempo e o preenchimento exaustivo do espaço; pensar se torna correr atrás da última revelação que nos porá a par da verdade do mundo; este aparece como inteiramente determinado, esclarecido, imune a qualquer indeterminação, a qualquer opacidade, aquela que poderia levar a pensar o diferente, o inusitado, o imprevisto, o novo. O mundo completamente determinado, inteiramente conhecido e dissecado ergue-se sólido e

resplandecente; o privilégio que alcançamos por meio da adesão a ele, tudo autoriza, especialmente a nossa ação nesse mundo: nada de incertezas; sabendo como o mundo funciona, a ação não vacila; as identidades são fixas, os amigos e os inimigos são conhecidos e não se misturam; a verdade nos mobiliza e nos orienta. Que maior eficácia prática se poderia desejar para a efetivação de um programa autoritário?

O desafio da universidade

Para encerrar esta intervenção, gostaria de propor, ou antes, lançar ao debate algumas poucas e breves observações diretamente concernentes aos desafios da universidade brasileira como instituição de formação e produção de saber. É bom sublinhar: o fazemos pensando primeiramente no debate; tais observações buscam servir mais de indicação de uma problemática que à maneira de um pequeno conjunto de teses. A função do percurso até aqui realizado, principalmente sob a guia de Marilena Chaui, foi somente tornar essas indicações menos arbitrárias, derivando-as de um horizonte amplo que lhes confira sentido.

1. A *sociedade autoritária brasileira*, tal como a depreende-

mos dos trabalhos de Marilena Chaui, é inseparável de uma formação ideológica determinada. Não se trata de afirmar que o autoritarismo seja um fenômeno redutível ao campo das ideias, mas que a sua persistência, e portanto a sua possibilidade de ocasional recrudescimento, dependa da ação de certo tipo de pensamento que repete estruturas mentais autoritárias. Em suma, embora o autoritarismo não seja por inteiro um fenômeno ideal, também o é; portanto, existe um autoritarismo do pensamento.

2. Esse *autoritarismo do pensamento* pode ser estudado e compreendido a partir de seu modo de funcionamento e de seus mecanismos; sua marca maior é justamente dar-se sob o signo da repetição (da autoridade, dos esquemas compreensivos, etc.) e da ojeriza ao diferente. No plano político, tal repetição é um elemento capital para que as estruturas da sociedade autoritária se repitam; no plano cognitivo, essa repetição toma a forma de saturação, como acima descrita.

3. A íntima conexão entre sociedade autoritária e pensamento autoritário exige conce-

ber um *campo de luta* em que a ação antiautoritária deve atuar, entre outras frentes, no combate a uma forma determinada de pensar e no esforço de produção de uma outra forma de pensar, não autoritária. Nesse campo de luta, a universidade pode e deve assumir um lugar de proa, na medida em que ela é centro de produção de conhecimento e principalmente de formação e inserção dos jovens no universo do saber e da cultura.

4. Ênfase a ideia de *formação* mais que a de produção de saber porque, conforme sugerido em nosso percurso, parece-me que o combate ao pensamento autoritário depende menos do acesso a verdades que da formação de outra forma de pensar que a autoritária, implica o esforço de preparação dos jovens para um pensamento livre que não deseje a ignorância à maneira de saber.
5. Como conclusão, vou permitir-me arrolar dois casos atuais que ilustram essa necessária ênfase na formação. Tomemos o terraplanismo. Não é incomum concebê-lo acarretado por uma educação deficitária, e portanto à falta de contato com a ver-

dade. Não parece ser o caso. Nem o acesso a todas as verdades da física nem a multiplicação dos experimentos o sanaria; pelo contrário isso tende a reforçá-lo naquilo que ele tem de realmente positivo e que nada deve à ausência do verdadeiro. O cimento terraplanista está na convicção de uma verdade secreta que é revelada por uns poucos sábios que a detêm; portanto, em primeiro lugar, exclusivismo da verdade. Em segundo, e por isso mesmo, a posse dessa verdade franqueia a inserção num grupo fraterno, uma espécie de milícia do pensamento que apazigua mentalmente os seus integrantes. Não se adere ao terraplanismo por ausência de verdade (todo ignorante seria um terraplanista!), mas a saturação que a verdade da terra plana exerce sobre um pensamento suscetível a ela e dela desejoso. Já no que respeita às tão propaladas *fake news*, a meu ver vale o mesmo raciocínio. Ultimamente se tornaram a tábua de explicação última para qualquer coisa que nos desagrade; hoje a forma mais fácil e rápida de se menosprezar outrem no campo político é acusá-lo de produtor e/ou divulgador de *fake news*

em escala industrial; muitos até lhes atribuem a condição de causa suficiente para a guinada autoritária do país. Nessas circunstâncias, o que fazer? Produzir desmentidos em escala igualmente larga? É compreensível que a mídia tradicional fale tanto do assunto no momento e dissemine o terror perante as *fake news*; é natural, por exemplo, que incentivem a criação de “oficinas” que ensinem adolescentes a se precaverem aprendendo a discernir entre o verdadeiro e o falso nesse quesito, que promovam campanhas a propalar a verdade como um dos pilares da liberdade, etc. Ora, estão defendendo o seu negócio, e isso se entende. Não se entende é que outros se deixem levar por essa facilidade. Não se trata de negar a existência das mentiras e boatos, todavia, com base no já visto, inverter a tese e detectar o lugar de sua eficácia. Não é que as *fake news* venham dar forma a um pensamento autoritário;

inversamente, é porque existe uma forma de pensar autoritária que as *fake news* são produzidas e disseminadas à maneira de alimento natural desse tipo de pensar e nele encontram extrema ressonância, pois satisfazem um desejo de autoridade, de acesso simples à verdade, de imediatez da experiência e da compreensão do mundo que redundam, quando elevado a discurso político, em aguda eficácia prática.

6. É sobre esse desejo que se satisfaz com o terraplanismo ou com as *fake news* que a universidade, como instrumento de construção da vida democrática, pode e precisa agir formando para um pensamento não autoritário que no limite, para não exagerar numa caracterização que não pode prescindir de certa indeterminação, poder-se-ia entender que é precisamente aquele que não se satisfaz nem com o terraplanismo nem com as *fake news*. Eis, nos dias que correm, o seu maior desafio.

Referências

- AZEVEDO, R. “Uma entrevista com Olavo de Carvalho”. Entrevista realizada por Karla Correia. *Blog Reinaldo Azevedo*, 27/02/2017; disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-olavo-de-carvalho/> [acessado em 06/11/2019]
- BURGIERMAN, D. R. “O artista da ofensa”. *Época*, Rio de Janeiro, n. 1080, 18/03/2019, pp. 48-81.
- CÂNDIDO, A. “Dialética da malandragem (caracterização das *Memórias de um sargento de milícias*)”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 8, 1970, pp. 67-89; disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69638>
- CHAUÍ, M. “Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira”. In: M. Chauí, M.S.C. Franco. *Ideologia e mobilização popular*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- _____. “Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira”. In: M. Chauí. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2013, pp. 11-116.
- _____. “Cultura popular e autoritarismo”. In: M. Chauí. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2013b, pp. 257-286.
- _____. “O poder político da amizade”. In: M. Chauí. *Contra a servidão voluntária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2014, pp. 11-19.
- ESPINOSA, B. *Ética demonstrada em ordem geométrica*. São Paulo: Edusp, 2015.
- SCHWARZ, R. “As ideias fora do lugar”. In: R. Schwarz. *Ao vencedor as batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000, pp. 11-31.

Recebido: 09/11/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

O Currículo como Forma

[Curriculum as Form]

Silvio Ricardo Gomes Carneiro*

Resumo: Desenvolvemos nesse artigo um debate no campo da teoria do currículo. Partimos da perspectiva de que o currículo não é apenas um cardápio de conteúdo a ser transmitido, mas uma forma. Com isso, provocamos um novo lugar do currículo vinculado aos campos de luta tão próprios à educação. Significa, pois, pensar o currículo como parte de relações políticas e estéticas. Isto é, o currículo é efeito de poder, território de disputas, mas também espaço para uma forma de vida, estética de existência. Com isso, compreende-se nas lutas políticas seus elementos estéticos e educacionais. Mas também, não há movimento educacional sem bases no caldo de movimentos políticos e culturais. Nesse sentido, o artigo contraria o reflexo imediato de pensar o currículo a partir do seu conteúdo. Provocamos a pensar o currículo como forma, possibilidade de uma arquitetura para uma nova forma social.

Palavras-chave: currículo; forma; estética; política; educação.

Abstract: This paper develops arguments in the theory of curricula. Contrary to a perspective of curricula as a source of knowledge to be handed down, we will think curricula as a form. As a consequence, we develop a new *locus* for the curricula joined to the usual battlefields in education. That is, curricula would be part of political and aesthetic relationships. It means to declare on the one hand curricula as an effect of power, a social question to contest; and, on the other hand, a place for forms of living, aesthetics of existence. Then, we can consider the aesthetic and educational elements within political struggles as well as the educational movements based in the political and cultural movements. In this sense, this paper opposes the immediate thinking that considers curricula as a content. We are aiming to think curricula as a form, considering the architecture of a new social form.

Keywords: curricula; form; aesthetics; politics; education.

*Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Filosofia do CCNH/UFABC e dos programas de Mestrado Profissional e Acadêmico em Filosofia da UFABC. Atualmente desenvolve pesquisa no projeto “Política Educacional na Rede Estadual Paulista”, financiado pela FAPESP (Processo 2018/09983-0). E-mail: silvio.carneiro@ufabc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4322-2207>.

Ver o currículo como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios, por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura.

Tomaz Tadeu da Silva, *O currículo como fetiche*

Introduções

Uma boa maneira de se iniciar o debate que articula estética, política e educação parte da compreensão realizada pelos movimentos de educação articulada às manifestações culturais e políticas de movimentos estudantis, de gênero ou mesmo antirracistas que povoam os discursos sociais das políticas contemporâneas. Retomaríamos aqui as frases lançadas nas ruas, aquelas proferidas pelos estudantes que reivindicam o poder à imaginação, aos corpos em

suas mais diversas manifestações de sexualidade e raça. Aqui, política e estética se acompanham e se fortalecem uma vez que nesta relação se fazem ouvidas vozes inauditas no espaço público (para não dizer que sempre foram silenciadas). As estratégias traçadas pelas vias estético-políticas aguçam os sentidos para uma “nova sensibilidade”¹, atenta para os “roncos surdos da batalha”^{2,3}

Proponho aqui alterar um pouco esta fotografia. Denominei este ensaio como “o currículo como forma” para pensarmos este

¹O termo aqui tem clara referência à concepção de Marcuse para uma “nova sensibilidade”, tal como desenvolvido em *An Essay on Liberation*. Erroneamente compreendida como uma oposição romântica a toda forma racional, Marcuse concebe a sensibilidade na novidade de seu tempo, marca que aparece nos corpos e nos discursos dos grupos sociais que se rebelam contra o status quo mediante uma mudança de posição de nossas estruturas subjetivas, em que “ao invés de ser formada e permeada pela racionalidade da dominação, a sensibilidade seria guiada pela imaginação, mediando entre as faculdades racionais e as necessidades sensíveis” (MARCUSE, 1969, p. 30).

²A referência aqui vem de Foucault, que ao fim de seu *Vigiar e Punir*, ao descrever os dispositivos de saber-poder no que se configurou como os institutos prisionais da Modernidade, lança uma última aposta: “Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de ‘encarceramento’, objetos para discursos que são eles mesmos elementos para essa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo das batalhas” (FOUCAULT, 1977, p. 269).

³Uma observação a mais nessa passagem: parece estranha esta conjugação entre Foucault e a “nova sensibilidade” de Marcuse. Como descrito na nota anterior, a reflexão marcuseana a respeito de uma nova sensibilidade parece inscrita na estratégia da “hipótese repressiva” que Foucault rejeita enquanto reflexo da estrutura de poder pensada na dualidade de um poder positivo e outro negativo, reprimido. De fato, o estranhamento procede e valeria a pena uma investigação mais detida. Contudo, devo lembrar que tanto Marcuse quanto Foucault desenvolvem, cada qual a seu modo, uma “estética da existência” nos termos de Foucault, um ethos estético nos termos de Marcuse. Desenvolvi um pouco mais esta aproximação em outro artigo (CARNEIRO, 2019).

⁴Este ensaio é fruto de uma conferência realizada na UnB com o tema “Estética e Política na América Latina”, realizada no I Simpósio Internacional de Humanidades da UnB, realizado entre os dias 21 e 23 de outubro de 2019. O tema geral do simpósio, “A relevância social da universidade pública” motivou a provocação para pensar dispositivos da educação em meio ao campo estético-político. O resultado foi esta apresentação cujo título parafraseia a

jogo a partir do terreno acadêmico que pisamos.⁴ Pretendo com isso ressaltar elementos que por vezes a imagem maior das lutas sociais em campos culturais e educacionais deixa de lado. Pensar o currículo como forma significa retirar implicações das manifestações estético-políticas no território da construção de conhecimento, refletindo um pouco mais sobre os termos em que nossa sensibilidade política é afetada por aquilo que denominamos currículo.

Antes de avançarmos para uma discussão mais detida sobre o sentido de “currículo”, uma observação se faz necessária. Que relação pode ter a academia – que nos parece muitas vezes um projeto de reprodução ideológica das elites, distante e por vezes configurada em uma torre de marfim – com os vínculos populares gerados no encontro da estética com a política? Tudo e nada, ao mesmo tempo. Uma universidade cada vez mais “operacional”, de ensino e resultados tecnicistas e instrumentais⁵ acompanha o estranhamento usual ao aproximar universidade, política e cultura. Universidade, dizem, não é lugar de se fazer política ou “balbúrdias” culturais. Assim, mesmo as culturas política e

artística que aparecem no terreno acadêmico por vezes caracterizam a distância do discurso popular das ruas, em defesa de determinada “elite” (esta sim, produto do imaginário do “cidadão de bem”) autolegitimando-se pela eficiência tecnológico-científica de seus saberes. As imagens de uma “torre de marfim” ou de “fábrica de diplomas” se abraçam em uma estética, portanto. Cada qual com sua forma: centros de excelência ou educação massificada ocupando um espaço distante das contradições sociais em que vivem. Ambas, imagens refletidas da mesma política de exclusões.

No entanto, não é sem exagero dizer que não há um movimento político-cultural que não tenha no horizonte um projeto de educação. Mesmo a imagem da torre de marfim das instituições de elite se apoia nesta perspectiva estético-política de uma sociedade dividida por classes sociais e exige uma distância para se autolegitimar como fonte segura de saber. Em contrapartida, a história dos movimentos sociais no Brasil tem mostrado constantemente que o horizonte educador se faz fundamental para consolidar suas bandeiras. Dele surge uma nova me-

reflexão adorniana “Ensaio como Forma”, no qual a fina análise permite notar quanto estética, política e educação estão imbricados em um potente jogo crítico.

⁵Ver CHAUI, “Contra a Universidade Operacional” (In: CHAUI, 2018) e SILVA, 2014.

dicina, uma nova engenharia, um novo campo de direitos e não menos importante, um novo campo discursivo para se fazer visível e preparar o combate contra a barbárie que aflige suas culturas. Este é o embate que se trava na educação quando se traz as questões de gênero à tona, quando um livro de história narra o sangue da escravidão, quando na geografia descobrimos que o cerrado não é um território infértil, mas extremamente rico e povoado de culturas. Em outras palavras, todo projeto estético-político tem um horizonte educacional.

Mas também o contrário: toda educação incide em horizontes estético-políticos. A imagem da torre de marfim é parte disso: nesta ideologia burguesa, é preciso criar uma arquitetura que separe a elite da dita “ralé”. Mas também, e aqui podemos notar outras arquiteturas (e a UnB é conhecida nesse sentido) da construção de prédios e corredores em que os conhecimentos se visitam (ou deveriam fazê-lo); em que artes e engenharias não seriam universos distantes, mas parte de uma mesma “universidade”. Ou ainda, em anos mais recentes, quando na ocupação das escolas em 2015, formatos diversos de sala de aula são apresentados (na

verdade, recuperados, se lembrarmos a disposição para o diálogo de Paulo Freire e os círculos de cultura), como o formato em círculo, mais propício para um formato de conhecimento dialogado e nem sempre absorvido pela hierarquia de *locorum* discursivos.⁶

Tais considerações preliminares entre educação, política e estética acompanham uma reflexão de Herbert Marcuse sobre a relação entre arte e política, quando este afirma: “*nem arte política, nem política como arte, mas arte como arquitetura de uma sociedade livre.*” (MARCUSE, 2007, p. 122). Em outras palavras, a relação marcuseana entre estética e política não adquire valor emancipatório sem que se consolide um espaço de libertação. Não será a arte como propaganda política (muito utilizada na comunicação panfletária presente nas guerras e guerrilhas ideológicas), nem a política estetizada (reforço das ideologias nos mais diversos regimes, em especial as grandes manifestações de massa no totalitarismo). Arte como arquitetura significa estabelecer um campo em que as linguagens emancipatórias circulem livremente, em que a alteridade seja vista como parte (estranha) do convívio – e não como um inimigo a ser colonizado ou extermi-

⁶Ver. CAMPOS et al., 2014.

nado. Considero esta passagem fundamental para compreender com mais cuidado o que procuro apresentar na relação entre educação, política e estética e, sobretudo, no que pretendo argumentar sob a formulação do “currículo como forma”.

Portanto, pretendo, a partir dos pressupostos de uma arquitetura para a emancipação, desenvolver uma noção de currículo como peça central nesta articulação. O sentido de currículo, de antemão, não se reduz à “organização de conhecimentos, habilidades e competências a serem transmitidos”, mas que se lhe compreenda como “forma”⁷, como “organização de materiais no espaço e no tempo” relativos à formação da experiência. Uma forma que, como sugeria Adorno, seja atravessada pelo material cultural e social e que expresse uma experiência (ADORNO, 2003). Como diria Tomás Tadeu da Silva, o currículo pode ser pensado como uma arquitetura (SILVA, 2001, p. 66). O que podemos pensar sobre o currículo neste sentido? O que Marcuse procura explicitar com essa arquitetura de uma sociedade livre? Seria a arquitetura curricular capaz de sustentar uma possibili-

dade de liberdade?

Universidade unidimensional

A compreensão marcuseana da função crítica da arte como parte da “arquitetura da sociedade livre” se apresenta como frente àquilo que denominava uma sociedade unidimensional. Decerto, os escritos desse filósofo encontram nas formas estéticas a compreensão de uma nova racionalidade, distinta da racionalidade tecnológica que absorve em seus *rankings* de eficiência e produtividade os mais diversos tipos de conhecimento (mesmo críticos), tornando estéril qualquer forma de contestação, isolando de seus índices toda forma de produção de conhecimento que não seja produtiva e eficiente segundo os valores da sociedade. Para uma compreensão mais determinada, sigamos aqui a compreensão de Marielena Chaui sobre a “universidade operacional”:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional

⁷MASSSCHELEIN & SIMONS, 2007. Mas também, considero aqui a composição adorniana do ensaio como forma. Não se trata de um modelo idealista de forma (um formalismo), mas da forma como organização de materiais que compõem nossas experiências.

está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões administrativos inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ininterruptamente ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho do conhecimento. A heteronomia da universidade é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Voltada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra [uma torre de marfim construída nas nuvens?], a universidade operacional opera e por isso mesmo não age [apenas coloca a máquina para funcionar,

a despeito de suas engrenagens enferrujadas]. Não surpreende então que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna.⁸

Esta conclusão de Chaui nos faz pensar muito sobre a atualidade das discussões sobre a universidade e sua relevância social. Atualmente, o questionamento sobre os saberes acadêmicos (na verdade, uma questão que passa de geração em geração – não seria essa a questão em 1968?) se reforça. No entanto, na medida em que as universidades passam por aquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina “crise de legitimidade” (SANTOS & ALMEIDA Fo., 2008), a saber: a tensão entre a formação para as artes e as ciências, de um lado, e a instrução e treinamento dos profissionais para o mercado. Em tempos neoliberais de uma universidade operacional, cada vez mais associa-se a universidade com a “fábrica de diplomas” ou, no pior dos casos, a um “mal necessário” para obter certificados no mercado de trabalho. Uma crise da legitimidade da instituição, portanto, que se reverte na crise ope-

⁸CHAUI, “Contra a Universidade Operacional”. In: CHAUI, 2018, p. 208. (nossos colchetes)

racional da instituição – gerando projetos universitários os mais diversos, torres de marfim sobre nuvens de excelência.

Pensar o currículo como forma, no entanto, não significa alterar apenas pelos conteúdos os percursos epistemológicos que cada estudante seguirá. Lembremos aqui as conquistas que os movimentos sociais impuseram à comunidade acadêmica. Um exemplo interessante vem do movimento estudantil de Berkeley em 1968. Naquela época, os grupos de estudantes da comunidade negra e latino-americana procuraram responder à ausência de conteúdos em que as questões de sua comunidade estivessem implicadas em suas próprias trajetórias de conhecimento e cultura. Iniciaram, assim, um movimento para a criação de um *College Lumumba-Zapata*, em que os modelos de produção de conhecimento estivessem vinculados à narrativa das comunidades negra e latino-americana, procurando reverter as “lacunas ideológicas” no interior do sistema universitário. O projeto não seguiu adiante naquele tempo, mas foi certamente fundamental para o que hoje conhecemos como *Cultural Studies*, refúgio para filosofias contemporâneas próprias ao pensamento dito “continental” (do ponto de vista americano, claro).

A partir de um “currículo como forma”, a questão passa a ser um pouco mais sobre o destino desse reconhecimento. Seria um reconhecimento de fato? Ou tal prestígio se vincula a uma arquitetura unidimensional em que os conhecimentos se categorizam no interior da oposição entre ciências duras e humanidades, filosofia analítica e filosofia continental, ciências altas e médias etc? Decerto, aqui não se quer retirar o valor das conquistas desses movimentos. A importância da perspectiva advinda desses movimentos para todos os campos de conhecimento (tecnológicos, biomédicos, culturais) revela apenas o fio de descobertas a serem feitas. O incômodo que gostaria de compartilhar surge quando tais estudos avançam sobre os limites da oposição integrada no interior da universidade operacional e unidimensional. Recolho aqui e ali algumas inquietações que surgem quando algo escapa desse campo, quando se apresentam alguns ruídos nas linhas curriculares traçadas na forma unidimensional desse currículo. Acompanho aqui as exclamações quando se propõe uma “matemática africana” ou uma “engenharia feminista”. Aqui, parece que algo saiu fora do esquadro: já não existe o departamento de estudos culturais? Por que tratar disso na engenha-

ria? A matemática não seria universal? Com estas interrogações, gostaria de voltar ao sentido do currículo como forma – pois estes são bons exemplos para elucidar quando Marcuse explicita a necessidade de uma arquitetura para uma sociedade livre: o currículo a ser pensado não apenas como componentes do saber, mas como estrutura em que os materiais são organizados, como numa obra de arte. Talvez aqui o vínculo entre educação, política e estética presente numa reflexão sobre o “currículo como forma” fique mais evidente.

Pensar o currículo como forma (e, conseqüentemente, no vínculo entre educação, estética e política) é impulsionar uma nova racionalidade que avance sobre os limites da universidade operacional. Recupero aqui um conceito de unidimensional sobre o qual fixamos o pensamento de Marcuse. O currículo como forma resiste à estrutura operacional. Na operação, os termos utilizados só fazem sentido no interior de operações heterônomas e servis a um modelo identitário de produção e eficiência. Daí, a ideia limitada da operação que só valoriza um conhecimento (seja ele técnico ou de humanas) que seja considerado “útil”, aplicado. São úteis à criação de uma nova tecnologia, à manutenção de acervos, ou mesmo

ao serviço social da universidade. A teorização crítica destas ações, no entanto, é vista como problemática, escapando da lógica de situações-problema a serem resolvidas. Na universidade operacional, cada departamento tem seu espaço (a despeito de uns terem menos espaços que outros – pois se reproduz a hierarquia no conflito de faculdades) e cada espaço, uma função.

Ultrapassar este campo é sair da lógica unidimensional, é contaminar o território dos saberes e, com efeito, é o avesso das funções departamentais. Matemáticas africanas e engenharias feministas são vistas como “vírus” no sistema, incompatíveis com a hierarquia das informações em trânsito nas operações. Caminho avesso ao que estou denominando “currículo como forma”, cuja matriz estético-política disponibiliza os saberes em sua estrutura, não em sua funcionalidade.

A forma e o currículo

Compreendamos melhor esse movimento da forma. Conforme Tomás Tadeu da Silva, o currículo não é apenas o depósito epistemológico de saberes, mas nele estão implicadas “conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2014b, p. 16). Ora, para o au-

tor, uma concepção crítica (ou pós-crítica) do currículo diverge da concepção tradicional de currículo em suas questões básicas. Enquanto na perspectiva tradicional a questão fundamental do currículo parte do conhecimento a ser “transmitido”, nas perspectivas crítica e pós-crítica o viés será dado pelo “por quê?” e pelo “como?”. Isso porque o próprio conhecimento a ser transmitido demonstra que todo documento curricular é um documento de poder. Isto é, o currículo é marcado por escolhas e decisões que determinam previamente a verdade de determinado saber. Conforme o autor,

o currículo é também uma questão de poder (...). Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na ati-

vidade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2014b, p. 16).

Pensar, pois, o currículo como forma remete a esse campo de poderes em que a organização de saberes está implicada. Poderes que, por sua vez, acompanham um discurso sobre a identidade e a subjetividade. Tomás da Silva afirmaria ainda que, nesse sentido, o currículo pode ser a organização de uma experiência subjetiva em relação com os campos de saber – o que confere à forma um sentido privilegiado. O currículo não ocorre a despeito da experiência subjetiva, não é um campo a que a experiência deve se submeter, mas sua materialidade existe em conexão com a própria experiência.

A partir daqui, considero o horizonte político e estético desta compreensão sobre o currículo. Do ponto de vista político, resalto não apenas a questão do poder que o currículo traz em suas decisões, mas também nas relações que este carrega consigo. Quando Boaventura de Sousa Santos e Almeida Filho passam a refletir sobre a universi-

dade do século XXI como uma “pluriversidade” (SANTOS & ALMEIDA Fo, 2008, p. 41), algo da ordem do currículo como forma se materializa. O termo procura enfrentar os desafios de uma universidade em crise – crise gerada pela infiltração de valores próprios ao campo do mercado, heterônomos à produção do conhecimento acadêmico, como vimos na descrição da universidade operacional de Chaui. De outro modo, o conhecimento pluriversitário, conforme Santos e Almeida Filho,

é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS & ALMEIDA Fo, 2008, p. 41).

Seria fraco se partíssemos de uma noção transdisciplinar em que tudo se encaixe em tudo, em que os saberes não apresentassem seus critérios, seus limites e que, no fim das contas, ficassem reduzidos a um sentido pragmático de

utilizar meios para obter determinado resultado. Não é isso que a crítica da pluriversidade traz consigo, uma vez que também critica esse empreendedorismo universitário das ciências sociais aplicadas por si mesmas, como meras técnicas sem qualquer envolvimento com as experiências e os limites em que estão implicadas.

Recupero aqui o sentido de estética, como sensibilidade para compreender melhor o sentido de forma em que o currículo – em uma hipotética pluriversidade – estaria implicado. Trata-se de notar a estética como uma experiência sensível, que opera sobre os materiais do saber em uma nova arquitetura que não aquela determinada nas caixas departamentais ou no design vazio da mercadoria. Uma nova sensibilidade carregada de experiência vivida. Entender que a técnica não é uma mera aplicação de métodos, mas uma abertura para a experiência que conjuga, pois, uma subjetividade, uma ordem de poderes e, mais ainda, uma dimensão política. O currículo como forma opera neste campo: uma organização dos materiais em que a experiência esteja implicada. E, justamente por isso, o currículo é um ato político de antemão.

A partir desse ponto, trago o sentido de forma operado pela dupla de autores belgas, Jan Mass-

chelein e Maarten Simons. Para os autores, a forma é um lugar em que a experiência é recuperada. Porque a forma é o lugar em que os materiais se organizam tendo em vista uma finalidade nela mesma, sua autonomia decorre da própria construção de seus conhecimentos. Como numa obra de arte, que se expressa como tal a despeito mesmo de suas finalidades, por vezes, a despeito mesmo de seus contextos históricos (como em clássicos da literatura). A obra de arte como forma se impõe como a ordem da experiência a despeito da pobreza da realidade em que se configura. Os materiais se organizam em uma maneira própria, apresentam uma linguagem e uma maneira de exprimir a experiência de modo singular, com suas contradições, com suas tensões e mesmo limites. A arquitetura que está implicada aqui é a arquitetura em que os materiais se relacionam.

Nesse sentido, o currículo como forma, lembrariam os nossos dois autores belgas, é sobretudo uma experiência de irrupção. Toda a arquitetura gerencial da produção de conhecimento, em que as universidades até então se mostram como grandes responsáveis, apenas restringe a experiência subjetiva ao campo técnico. No entanto, sabemos bem que a experiência subjetiva se mobiliza em

outra sintonia: a técnica é apenas uma parte dessa dinâmica (talvez a mais enfraquecida desta).

O currículo como forma, pois, não se apresenta apenas pela disposição de conhecimentos transversais (o que pode ser mais um exercício de colonização de uma área ou setor da vida sobre os demais conhecimentos). Não há currículo sem experiência nele implicada. Aqui então se inicia outro processo para compreender as condições de possibilidade para que essa forma se desenvolva no currículo.

Pois a forma é uma construção contínua, um exercício de liberdade que não se estabelece *a priori*. Pensemos o currículo como um ensaio: um exercício de experiência em relação com um objeto cultural. Os conteúdos de matemática não se restringem à ordem técnica desse saber. Há que se questionar pela razão de suas operações, por estratégias elegantes de raciocínio, pelo encontro com essa alteridade da linguagem peculiar à matemática e distinta das demais disciplinas. Tal movimento apresenta a subjetividade em seu exercício de liberdade, em sua experiência diante de determinada ordem do saber.

Breve Conclusão

Finalizo aqui pensando mais a respeito disso. Pois a experiência da subjetividade está em relação constante com a ordem do saber, com a linguagem que lhe é estranha. O currículo não é um terreno certo, mas repleto de incertezas. Muitas vezes, procura-se apagar tais indeterminações com padrões de racionalidade que impedem à experiência falar por si mesma. A experiência, nesse caso, apenas reage ao choque, configurando-se uma pseudo-experiência. Esta pobreza sensível é o que orna a arquitetura hierárquica de poderes hoje: um tempo da experiência mutilada. Mas uma experiência não é um exercício de reação. O que a estética nos ensina – e a política institucional poucas vezes tem ouvido para tanto – é que os materiais têm seu próprio tempo para se organizar.

Romper com essa reatividade é crucial. Significa impor um tempo próprio. Para tanto, a forma se impõe. Aos olhos do tempo acelerado e unidimensional contemporâneo, isso significa que a experiência se associa ao currículo quando se permite suspender o ritmo das coisas. Contrário ao tempo acelerado, é o tempo da suspensão que permite reconstruir todos os materiais históricos. Função fundamental em tem-

pos difíceis como o nosso. Suspensão, pois, que não é o apagamento das mediações, mas a justaposição de suas relações. Movimento que não reduz o professor a um gestor do tempo de seus estudantes, mas o posiciona na responsabilidade de um mundo novo (ARENDDT, 2016). É, de algum modo, colocar o objeto no coração da arquitetura curricular. Nessa arquitetura, encontros não devem ser estranhos, mas devem ser frequentes. O tempo, certamente, será outro – não será um ranking a avaliar o desempenho de determinado currículo.

Para que se suceda a experiência, a distância da ruptura se faz necessária. Encontrar o terceiro termo mediante uma suspensão do objeto. Eis aqui a possibilidade de notar os objetos e suas mais diversas atividades neles intrincadas: como o contexto de uma matemática de matriz africana. Só a proposição deste nome permite uma larga discussão sobre o sentido deste contexto e, não por menos, da própria matemática. Tal suspensão, pois, exige um outro tempo que não o acelerado em nosso cotidiano. Mas o tempo de estudo, de observação detida sobre os objetos. Isso requer um tempo como o tempo em que nos debruçamos sobre uma obra de arte.

Tal suspensão é, pois, ao mesmo

tempo, um exercício de liberdade, a possibilidade de uma nova arquitetura que surge com os limites desta universidade na produção de saberes. A partir disso, cabem as tarefas: olhar a nossa própria forma, o modo como inseri-

mos os saberes em conjunto; olhar o currículo como uma escrita de si, como um exercício de arte, como um observador de uma peça de arte que nos encanta. Diante dela, o material resiste, aguarda por ser profanado pela próxima geração.

Referências

- ARENDDT, Hannah. “A Crise na Educação”. In: ARENDDT, *Entre o Passado e o Futuro*, trad. Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 221-247.
- ADORNO, Theodor. “O Ensaio como Forma”. In: ADORNO, T., *Notas de literatura – I*, trad. Jorge de Almeida, São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2003, pp. 15-46.
- CAMPOS, Antonia et al. *Escolas de luta*, São Paulo: Veneta, 2016.
- CARNEIRO, Silvio. “A estética como crítica: um debate entre Marcuse e Foucault”. In: CD-Rom III Colóquio Nacional Michel Foucault, Política – Pensamento e Ação”, também disponível em: https://www.academia.edu/10812744/A_Est%C3%A9tica_como_Cr%C3%ADtica_Um_Debate_entre_Marcuse_e_Foucault. Visitado em 14/11/2019)
- CHAUI, Marilena. *Em Defesa da Educação Pública, Gratuita e Democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência das Prisões*, trad. Raquel Ramalhete, 14ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- KELLNER, Douglas et al. *Marcuse’s Challenge to Education*, New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2009.
- MARCUSE, Herbert. *An Essay on Liberation*, Boston: Beacon Press, 1969.
- _____. *Art and Liberation – Collected Papers of Herbert Marcuse* (vol. 4), London, New York: Routledge, 2007.
- MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública*, Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Edição, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa & ALMEIDA Fo., Naomar. *A universidade do século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina, 2008.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. *Universidade, Cidade, Cidadania*. São Paulo: Hedra, 2014.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a Poética e a Política do Texto Curricular*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

Recebido: 14/11/2019

Aprovado: 18/12/2019

Publicado: 26/01/2020

Filosofia Problematizante: A versão Bergson-Deleuziana

[Problematizing Philosophy: The Bergson-Deleuzian Version]

Paulo César Rodrigues^{*}

Resumo: A ambição deste artigo é a de tematizar, no âmbito da filosofia, a proposta de um pensamento problematizante, tendo como ponto de partida as considerações bergson-deleuzianas sobre a noção de problema filosófico. Assumem-se aqui, portanto, as perspectivas de Bergson e Deleuze – ou ainda, a leitura deleuziana da noção de “problema”, tal como figura na filosofia de Bergson – como uma única e mesma compreensão da atividade filosófica, a partir da qual se poderia cogitar uma nova postura pedagógica no domínio do ensino de Filosofia, seja na Universidade, seja na Educação Básica.

Palavras-chave: Bergson; Deleuze; educação; pedagogia problematizante; problema.

Abstract: The objective of this article is to discuss, within the scope of philosophy, the notion of problematizing thought, taking the Bergsonian-Deleuzian considerations of the notion of philosophical problem as starting point. We thus assume here that the perspectives of Bergson and Deleuze (taking account of the Deleuzian reading of the notion of ‘problem’ as it appears in Bergson’s philosophy) are one and the same as regards the understanding of philosophical activity, and argue that on this basis a new pedagogical stance may be developed for the teaching of philosophy in both basic and academic education.

Keywords: Bergson; Deleuze; education; problematizing pedagogy; problem.

I

Na perspectiva bergson-deleuziana, a melhor caracterização da filosofia é a que a concebe como uma atividade essencialmente

problematizante.¹ Em 1953, Heidegger concluiu sua meditação sobre a técnica moderna com uma sentença que bem poderia ser atribuída a Bergson ou a Deleuze – “Pois o questionar é a devoção

^{*}Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: paulo.rodrigues@marilia.unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2547-3731>.

¹É bem verdade que essa unidade bergson-deleuziana que aqui se propõe é, em certa medida, uma mera estratégia de abordagem. Zourabichvili (2009) nota que Deleuze pensou o problema “depois e para além de Bergson”, dando a essa categoria um sentido fundamental: pedagógico, epistemológico e ontológico. Entretanto, do ponto de vista assumido neste artigo, os desenvolvimentos e aprofundamentos deleuzianos não alteram a caracterização do problema filosófico feita por Bergson, apenas a prolongam para além de onde Bergson pôde levá-la.

do pensamento” (1997, p. 93) –, na medida em que a atitude “questionante” não se distancia ou, ao menos, não deve se distanciar da atitude “problematizante”, tal como foi pensada pelos autores franceses.² Considerar a problematização como ponto de partida, como a própria estrutura do pensamento filosófico, significa reconhecer que a tarefa do trabalho do pensamento é uma constante colocação e recolocação de problemas, mais ainda do que um debruçar-se sobre soluções teoricamente viáveis. Se o problema figura como seu núcleo vivo, não cabe mais, no âmbito da filosofia, exercer a razão construindo uma argumentação sensata sobre a realidade, por meio da concatenação de proposições, sóbrios registros de estados de coisas (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992). A filosofia, pois, torna-se indissociável da atividade de questionar ou de problematizar o real, torna-se o próprio desenvolvimento de questões ou problemas: “[...] tem-se, assim, essa escrita que nada mais é do que a questão O que é escre-

ver? Ou essa sensibilidade que é apenas O que é sentir? E esse pensamento, O que significa pensar?” (DELEUZE, 2006, p. 277). Assim, em vez de se dedicar às respostas, a filosofia deve multiplicar as questões, desdobrar os problemas, como parte essencial de sua própria realização.

É certo que, por si só, semelhante atitude não traz nada de novo. Franklin Leopoldo e Silva, em seu belo livro sobre Bergson (1994), faz notar que o questionamento bergsoniano dos próprios problemas filosóficos não é nenhuma novidade na história da filosofia. Na verdade, desde as inquições de Sócrates, passando pela dialética platônica, pela dúvida cartesiana, pelo kantismo etc., a filosofia sempre incidiu sobre os problemas teóricos, de modo que essa relação entre filosofia e problema seria quase um truísmo, já que ninguém mobilizaria o pensamento, em direção alguma, sem que um problema o incomode ou o limite. No caso específico de Kant, pondera Franklin Leopoldo e Silva, a reflexão

²Em *Diferença e repetição*, de 1968, na seção “Problema e questão”, Deleuze pontua, é bem verdade, que é preciso determinar a diferença entre o problema e a questão. Todavia, ao identificar naquilo que chama de “pensamento moderno” uma índole essencialmente problematizante ou questionante (nas artes, na filosofia, etc.), declara que isso não significa “[...] a aplicação de um método de dúvida generalizada, não é o signo de um ceticismo moderno, mas, ao contrário, a descoberta do problemático e da questão como horizonte transcendental, como foco transcendental que pertence de maneira ‘essencial’ aos seres, às coisas, aos acontecimentos.” (DELEUZE, 2006, p. 276). Sem dúvida, a filosofia de Heidegger é um pano de fundo importante na primeira obra autoral de Deleuze, mas suas elaborações sobre a noção de “problema” começaram, na verdade, em seu estudo sobre Bergson, de 1966. Cf., nesse sentido, o primeiro capítulo de *Bergsonismo*, p. 07-26; e também, ZOURABICHVILI, *O vocabulário de Deleuze*, verbete “problema”, p. 89-94.

transcendental mostrou toda uma constelação de problemas teórico-filosóficos que deveria ser afastada do âmbito do saber objetivo (os problemas metafísicos). Esse ponto é decisivo para determinar a distância entre Kant e Bergson, indicando, particularmente, a posição de Bergson frente à noção de “problema”.

Com efeito, em Bergson, não há distinção entre saber objetivo (ciência) e saber não objetivo (metafísica), no sentido kantiano dos termos, justamente porque não existem problemas insolúveis, como Kant acreditou serem os problemas da metafísica, inacessíveis à razão teórica. Assim, a novidade de Bergson não está no fato de se tematizar os problemas filosóficos em primeiro lugar, mas no fato de se reconhecer que não existem problemas insolúveis, no fato de elaborar um método de dissolução de problemas ditos insolúveis, mostrando que, na verdade, são pseudoproblemas. Um problema insolúvel é, invariavelmente, ou um contrassenso ou um falso problema, isto é, um problema mal colocado, que, uma vez bem colocado, se resolveria por si

só. Colocar bem um problema já é resolvê-lo.³ Esse é o ponto exemplarmente destacado por Deleuze, em sua leitura da filosofia de Bergson, de modo a não mais haver hiato entre a esfera do que se pode “conhecer” e a esfera do que se pode “pensar”. Eis porque Bergson não precisou sacrificar a metafísica, pois não se curvou, como o fez Kant, à ideia de problemas insolúveis.⁴

Partindo dessa confluência teórica, aqui chamada “bergson-deleuziana”, e negligenciando deliberadamente as idiosincrasias dos dois pensadores, em outros aspectos, pretende-se esboçar uma reflexão sobre a natureza do problema filosófico e o impacto dessa concepção no plano do ensino de filosofia. As considerações seguintes devem ser recebidas, portanto, como notas introdutórias acerca de uma pedagogia problematizante em filosofia.

II

A abordagem bergson-deleuziana da noção de problema permite denunciar hábitos cognitivos demasiadamente enraizados, excessivamente utilizados e quase fa-

³Cf. BERGSON, a segunda Introdução a *La pensée et le mouvant*, p. 1303-1307.

⁴Se, como ainda será demonstrado, colocar um problema já é um ato do método, pode-se alegar que também nesse ponto Bergson se separa sensivelmente de Kant. Em Kant, a exposição do pensamento filosófico vem desacompanhada de uma reflexão sobre o método que melhor se presta a essa exposição, tema que já foi objeto dos protestos de Hegel (cf. ARANTES, 1994). Desse modo, o que a *Crítica* faz é separar pensamento filosófico e método. Em Bergson, ao contrário, o que se propõe é justamente uma fusão entre as duas instâncias.

talmente imobilizadores do pensamento. Na filosofia, como nas demais produções da cultura, obstina-se em pensar as soluções, presumindo que os problemas do conhecimento, de uma maneira ou de outra, já estão dados, disponíveis à sanha especulativa da razão, embora ainda encobertos pelo manto de uma momentânea ignorância. O mérito de Bergson, na leitura de Deleuze, não foi o de ter retirado o manto que supostamente cobriria a cintilação dos problemas teóricos, mas o de ter mostrado que não há manto, simplesmente porque não há nada a encobrir, não há preexistência dos problemas. Os problemas são “inventados” tal como suas soluções. É a dimensão criativa da atividade do pensamento que os hábitos cognitivos tendem a obscurecer. E recuperar a centralidade do problema, na concepção bergson-deleuziana, quer dizer principalmente recuperar o elemento criador. Filosofar é criar “sentido”, de modo que colocar um problema e mesmo resolvê-lo é inventar, ampliar o “universo da significação”, enriquecer o repertório teórico da filosofia. Deleuze notara, em seu livro sobre Hume: “A filosofia deve se constituir como a teoria do que fazemos, não como a teoria do que é.” (DELEUZE, 2001, p. 151). Nesse sentido, a atividade filosófica não

consiste em recobrir discursivamente um ser já dado, cuja estrutura e articulações caberia descrever paulatinamente; mas, antes, remete a uma produção humana, a um “fazer” humano; em uma palavra, a uma invenção, no sentido forte do termo. Antes de Deleuze, Bergson já dizia: “A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo.” (BERGSON, 2001b, p. 1293).

Atribuir ao pensamento filosófico essa potência criadora, essa atividade inventiva, coloca de imediato a seguinte questão: por que, então, não se filosofa precisamente da maneira sugerida por Bergson e Deleuze, isto é, lapidando livremente os problemas até o ponto milagroso em que eles se dissolvem em suas soluções? Ora, ocorre que a filosofia se encontra obcecada pelas soluções, assim como acontece nas matemáticas, nas ciências naturais, no domínio da técnica etc. O modelo predominante de saber objetivo é ainda o modelo da descoberta, um modelo heurístico, por assim dizer. Convém substituí-lo por uma compreensão inventiva da filosofia. Como se sabe, em um de seus últimos livros, em parceria com Guattari (1992), Deleuze busca definir a especificidade da filosofia exatamente dessa perspectiva criadora: a filosofia como “criação de conceitos” (DELEUZE; GUAT-

TARI, 1992).⁵ No entanto, no campo da atividade cognitiva tradicional, trata-se ainda de descobrir soluções para problemas já postos. No caso da filosofia, para problemas milenares ou seculares (o problema do ser, dos universais, da relação mente e corpo, da liberdade etc.), Bergson ensinou que essa persistência é social e cultural, se não epistemológica e mesmo biológica. E Deleuze, interpretando Bergson, ressalta esse ponto em seu texto:

Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, dão-nos problemas totalmente feitos, como que saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a “resolvê-los”, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é

quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. (DELEUZE, 1999b, p. 09).⁶

Tudo se passa, portanto, como se as razões de semelhante conduta teórica estivessem todas no plano pré-teórico, no contexto da formação social e educacional das pessoas. Ainda mais profundamente, tais razões assentam-se na constituição do aparelho cognitivo (um sistema de hábitos) e na própria história evolutiva da espécie: “[...] é a vida que se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema. A construção do organismo é, ao mesmo tempo, colocação de problema e solução.” (DELEUZE, 1999b, p. 10). A propósito, Bergson dá indicações precisas nessa direção, em *L'évolution créatrice*, apontando para a raiz biológica da noção de problema:

Uma coisa é a complica-

⁵É possível sustentar que a filosofia, enquanto saber historicamente constituído, sempre exercitou seu poder inventivo, a despeito dos hábitos que constroem sua inventividade e a despeito de seu gosto pelas soluções. Quando Platão modifica os termos da ontologia de Parmênides, com o “parricídio” do diálogo *Sofista*, advém uma nova ontologia; quando Descartes instaura a “virada subjetiva”, modifica-se completamente o enfoque sobre as questões epistemológicas; quando Kant inventa o “transcendental”, nasce uma concepção original do sujeito etc. Nessa direção, cf. DELEUZE; GUATTARI, *O que é a filosofia?*

⁶Não é apenas interpretando Bergson que Deleuze recorre a esse tipo de comentário. Em *Diferença e repetição*, retoma a mesma observação: “É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro e de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules.” (DELEUZE, 2006, p. 228).

ção gradual de uma forma que se insere cada vez melhor no molde das condições exteriores, outra coisa a estrutura cada vez mais complexa de um instrumento que tira dessas condições um partido cada vez mais vantajoso. No primeiro caso, a matéria se limita a receber uma impressão, mas no segundo ela reage ativamente, resolve um problema. (BERGSON, 2001c, p. 554-555).

Assim, o erro de pensar os problemas do conhecimento como já dados e, além disso, imunes à aplicação dos valores lógicos verdadeiro ou falso, competindo aos pesquisadores unicamente rastrear as soluções, é um “preconceito” com raízes sociais e pedagógicas, epistemológicas e biológicas. Há uma resistência psíquica à invenção de problemas, porque o sujeito do conhecimento arrasta para o domínio teórico os hábitos da ação. E, no contexto da ação, os elementos manuseados, cumpre dizer, já estão dados. Bergson consagrou páginas célebres a esse tema, explorando-o exaustivamente em suas obras.⁷ Daí a necessidade de

um esforço, de um verdadeiro espírito de rebeldia, para vencer as injunções dos hábitos e efetivamente elaborar os próprios problemas. Deleuze designará esse movimento do pensamento bergsoniano como um “método” filosófico.

Chega a ser chocante, à primeira vista, o capítulo inicial de *Bergsonismo*, cujo título é, justamente, “A intuição como método”. Não é somente pelo teor paradoxal de sua proposta hermenêutica – pretender interpretar o imediato (intuição) através de mediações (método) –, mas sobretudo pela ousadia de se romper com a preexistência dos problemas e com sua pretensa imunidade lógica (a tradição sustenta que os problemas preexistem às soluções e que não são nem verdadeiros nem falsos, são colocados ou não colocados, resolvidos ou não resolvidos). Deleuze identifica em Bergson um gesto que julga genial: perceber que os próprios problemas filosóficos podem ser avaliados em termos de verdade ou falsidade. Se se têm dúvidas acerca da realidade da liberdade, da razoabilidade do movimento, da distinção de natureza entre o psíquico e o físico etc., não é apenas porque as soluções da-

⁷Cf. a esse respeito, BERGSON, *Matière et mémoire*, p. 179-181; 296-302; *L'évolution créatrice*, p. 519; 532-540; 611-635 e *La pensée et le mouvant*, p. 1257; 1294-1303.

das tradicionalmente são inseguras, mas sobretudo porque se suspeita que os termos em que esses problemas foram colocados comprometem a qualidade da solução. Surge então a exigência de se repensar os problemas, criando uma nova abordagem da filosofia. Porém, isso não significa que os problemas se encontram todos já dados, prontos, aguardando passivamente a aplicação da curiosidade especulativa de algum filósofo, sagaz o bastante para fazer emergir as soluções. O primeiro ato do método que Deleuze acredita encontrar na intuição bergsoniana é, exatamente: *“Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.”* (DELEUZE, 1999b, p. 08).⁸ Os problemas serão finalmente conduzidos ao “tribunal da razão” ou, melhor dizendo, serão julgados em seus próprios termos, sozinhos, sem nenhuma referência às supostas soluções que receberam ao longo do tempo e que inevitavelmente os acompanham. É chegado o momento de saber se os problemas terão maturidade para suportar o teste da solidão.

A consequência imediata desse exercício de ousadia, constante na intuição metódica bergsoniana, é a “[...] determinação intrínseca do falso na expressão ‘falso problema’.” (DELEUZE, 1999b, p. 10). Ou seja, inspecionar os próprios problemas teórico-filosóficos implica reconhecer que eles mesmos podem ser intrinsecamente verdadeiros ou falsos, aquém de suas soluções. Implica, ademais, asseverar que, ao lado dos problemas verdadeiros, somente existem falsos problemas, jamais problemas insolúveis. É por isso que a crítica dos problemas filosóficos dispensa a crítica da razão e a consequente limitação do alcance do saber teórico. Talvez, o “vexame” da filosofia, por ainda não ter avançado na triilha do conhecimento rigoroso, se deva a sua contumaz cegueira em relação aos falsos problemas, que sempre supõe uma resoluta indiferença no tocante à atitude inventiva da própria filosofia, essa última inerente à ideia de pensamento problematizante. Decerto que todo o acervo de questões filosóficas, repellido pela Dialética Transcendental, poderia ser resgatado, no caso de os problemas

⁸Efetivamente, Deleuze desenvolveu a ideia segundo a qual a intuição bergsoniana é um método filosófico bem elaborado. Parodiando Descartes, enunciou as três “regras” do método intuitivo, as quais podem ser designadas como: 1 regra problematizante; 2 regra diferenciante e 3 regra temporalizante. Desse modo, a reflexão sobre o problema filosófico constitui o primeiro momento do método identificado por Deleuze no pensamento de Bergson. Cf. DELEUZE, *Bergsonismo*, p. 07-26.

nela contidos puderem ser averiguados em si mesmos. Camille Riquier, em artigo recente no Brasil (2017)⁹, estipula que a filosofia de Bergson faz exatamente isso, retomando integralmente o projeto da *metaphysica specialis*, abandonado por Kant. Riquier conclui seu estudo indicando o seguinte:

Com efeito, se Kant permitiu definitivamente rejeitar a metafísica dogmática, há fortes chances de que a retomada intuitiva que Bergson opera não faça recair a nova metafísica nos defeitos da antiga, de sorte a não se identificar com nenhuma das posições já ocupadas e previamente condenadas por Kant, no quadro de sua dialética pura. É preciso, então, ir mais longe, e uma outra contribuição é necessária, se quisermos mostrar como a obra de Bergson segue passo a passo o programa de uma metafísica especial [...]. Kant havia, com

efeito, apresentado ali um magnífico programa cujas promessas – declaradas insustentáveis – Bergson, com a intuição em proa, quis sustentar. (RIQUIER, 2017, p. 238).

No entanto, isso não significa que a recuperação do programa da metafísica especial, implodido pela primeira *Crítica*, se viabiliza em Bergson por meio de um simples retorno aos problemas da tradição, já exaustivamente ruminados. A retomada bergsoniana das questões da metafísica especial se dá graças à retomada da atitude problematizante em filosofia, como parte do próprio método intuitivo, explorado pelo filósofo no âmbito da especulação. Assim, são os problemas da liberdade, da matéria e de Deus que Bergson recoloca, modificando profundamente, através do exame crítico, a fisionomia desses problemas.¹⁰

Como já foi indicado, o primeiro procedimento dessa postura problematizante consiste em aquilatar o problema teórico à luz de seu valor de verdade. Isso

⁹Trata-se do artigo “A superação intuitiva da metafísica: o kantismo de Bergson”, publicado na Revista *Trans/Form/Ação*, em 2017. Porém, esse texto foi originalmente publicado em francês: “La relève intuitive de la métaphysique: le kantisme de Bergson”, em RIQUIER, Camille.; WORMS, Frédéric. *Lire Bergson*. Paris: PUF, 2011, p. 35-59. Utiliza-se aqui a versão brasileira, traduzida por Débora Cristina Morato Pinto.

¹⁰É assim que a “psicologia racional” é recuperada enquanto teoria da consciência como liberdade, em *Essai sur les données immédiates de la conscience*; a “cosmologia racional” enquanto teoria da matéria como “ritmo de duração”, em *Matière et mémoire e L'évolution créatrice*; e a “teologia racional” enquanto teoria de Deus como “emoção criadora”, em *Les deux sources de la morale et de la religion*. Cf. RIQUIER, 2017, p. 238-239.

não quer dizer, contudo, que “reconciliar verdade e criação no nível dos problemas” signifique pôr-se subitamente a criar problemas originais, cujo valor seria medido pelo vigor de sua inventividade. Quanto mais criativo, mais oportuno para a filosofia. Absolutamente! Nada mais distante da compreensão bergson-deleuziana. O que se solicita aqui é um exame cuidadoso dos próprios termos em que um problema teórico foi formulado; um remanejamento desses termos, denunciando sua incapacidade de manifestar a solução; ou ainda, mais frequentemente, uma verdadeira reelaboração do problema, desta vez viabilizando a solução. Como nota Deleuze (1999b), não se trata de determinar a verdade ou a falsidade do problema por meio da capacidade de receber ou não uma solução.¹¹ Semelhante compreensão remeteria à ideia de problemas insolúveis, isto é, a falsidade do problema seria julgada como a “impossibilidade de receber uma solução”. Na verdade, o que se busca é um meio de expor a inadequação dos termos nos quais o problema foi articulado, sem fazer referência às soluções historicamente dadas. Na concepção bergson-deleuziana, esse meio é

divulgado através de uma “regra complementar” à primeira regra do método intuitivo:

Os falsos problemas são de dois tipos: “problemas inexistentes”, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre o “mais” e o “menos”; problemas mal colocados, que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados. (DELEUZE, 1999b, p. 10).

O primeiro tipo de falsos problemas Deleuze exemplifica com o repertório do negativo (cf. 1999b, p. 10-11); o segundo, com as miscelâneas conceituais que proliferam na ciência e na filosofia (a “grandeza intensiva”, que mistura qualidade e quantidade; o complexo percepção-memória, que mistura matéria e espírito; a má compreensão da vida, que confunde o vital com o físico-químico etc.). Sem entrar, por enquanto, na exemplificação, compreende-se que a regra complementar fornece as instruções fundamentais para se identificar o falso problema. Há sempre uma apre-

¹¹Em *Diferença e repetição*, Deleuze chamará de “ilusão filosófica” o erro de julgar os problemas a partir das soluções; cf. DELEUZE, 2006, p. 232.

ciação equivocada da noção de “diferença”: das diferenças de grau, quando se confunde o mais com o menos ou o menos com o mais; das diferenças de natureza, quando se persevera em apreender o real como um “misto mal analisado”.

Mais adiante, Deleuze mostrará que todas as dificuldades engendradas pelos falsos problemas, dificuldades aparentemente inventíveis, se vinculam sempre à insensibilidade em relação às diferenças de natureza, à tendência a reunir o real em ideias gerais, em feixes de coisas ou de representações, ligadas entre si pela semelhança. É preciso aprender a atentar para as diferenças. Eis um ensinamento que Deleuze encontra já em Bergson. Não é à toa que ele tenha declarado, em artigo de 1956, que “[...] o bergsonismo deve trazer a maior contribuição para uma filosofia da diferença” (DELEUZE, 1999a, p. 95), filosofia a qual se encarregaria pessoalmente de realizar uma década depois (em 1968, com *Diferença e repetição*). De fato, na perspectiva bergson-deleuziana, todo falso problema se enraíza na incapacidade de apreender as diferenças de natureza:

Em resumo, toda vez que se pensa em termos de mais ou de menos, já fo-

ram negligenciadas diferenças de natureza entre as duas ordens ou entre os seres, entre os existentes. Por aí se vê como o primeiro tipo de falso problema repousa em última instância sobre o segundo [...]. (DELEUZE, 1999b, p. 13).

Na medida em que pensar em termos de mais ou de menos é pensar no espaço, de acordo tão somente com diferenças de grau, pensar em termos de diferenças de natureza já é se aproximar da realidade fundamental do bergsonismo: da duração. Fica visível, aqui, a relação interna entre os três momentos do método intuitivo (problematizante, diferenciante e temporalizante), uma vez que colocar sob suspeita a legitimidade dos problemas teóricos induz o pensamento a respeitar as diferenças de natureza, presentes nos elementos que compõem o real. Isso quer dizer, de um só golpe, estancar a proliferação de falsos problemas, por meio da aplicação da regra de diferenciação (purificação da experiência através da separação das “presenças puras” ou “tendências puras” que a constituem necessariamente como “misto”) e da regra temporalizante (pensar os problemas no tempo e não mais no espaço), posto que aplicar a regra diferenciante significa ao mesmo

tempo apreender o real à luz das diferenças de natureza, isto é, apreender o próprio “movimento da diferença”, a própria duração (*durée*). Nesse momento, o método intuitivo se encontra inteiramente percorrido. Os três atos do método se interiorizam e iluminam o itinerário para o imediato: para “*penser en durée*”, dirá Bergson (2001b, p. 1275); para o “gozo da diferença”, dirá Deleuze (1999b, p. 97).

Adotando agora um exemplo concreto, para melhor ilustrar a ideia bergson-deleuziana de método problematizante em filosofia, pode-se considerar o problema do movimento, tal como aparece na tradição filosófica, isto é, na Grécia pré-socrática, com Zenão de Eleia.¹² É notável que, nos termos em que Zenão o propôs, sua solução é impossível. Zenão demonstra – através de pelo menos quatro paradoxos (paradoxo da flecha, de Aquiles e a tartaruga, do estádio e das filas em movimento) – que os movimentos que constatamos na natureza não podem receber uma explicação racional adequada. Embora a experiência permita testemunhá-los, não se consegue comprovar sua razoabilidade. Toda a dificuldade re-

pousa, evidentemente, nos termos em que o problema foi colocado. Bergson faz notar que o modo como a tradição o equacionou foi essencialmente espacial. Nessa manobra da inteligência, o movimento – que é um ato temporal, porque ocorre sempre no interior de certa duração – foi projetado no espaço, reduzido a uma trajetória percorrida por um corpo móvel, o qual abandona uma posição inicial e atinge uma posição final, e, entre uma coisa e outra, percorre uma série de posições intermediárias. Acontece que todas essas posições são imóveis. Acredita-se, então, que o movimento possa ser representado intelectualmente por certa quantidade de imobilidades distribuídas no espaço.

Todavia, esse ainda não é o componente que induziu Zenão a repelir o movimento do âmbito da verdade. O ponto fundamental encontra-se no fato de que há, *de direito*, entre duas posições quaisquer no espaço, divisibilidade infinita; por conseguinte, infinitas posições intermediárias. Como um corpo móvel pode percorrer, em um tempo finito, uma quantidade infinita de posições? A conclusão de Zenão de Eleia foi a de que o movimento é ra-

¹²O problema do movimento, nos termos em que Zenão o colocou, figura nos textos bergsonianos em várias ocasiões; cf., particularmente, BERGSON, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, p. 74-77 e a primeira Introdução ao *La pensée et le mouvant*, p. 1258-1268.

cionalmente inconcebível. A flecha nunca atinge seu alvo, pois, para fazê-lo, precisaria ultrapassar infinitas posições espaciais, o que é impossível. Bergson indicará, alhures, as lamentáveis consequências metafísicas dessa problematização eleata.¹³

Há paradoxo nessa questão, posto que uma coleção de imobilidades não pode engendrar o movimento, seu exato contrário. Há paradoxo, principalmente, porque o infinito não pode caber no finito. No entanto, como sempre, todo problema está na formulação do problema. No horizonte bergson-deleuziano, o erro de Zenão foi o de ter equacionado um evento temporal em termos espaciais. Essa tradução do temporal em espacial está na origem do problema do movimento e compromete irremediavelmente sua solução. Cumpre acrescentar, ademais, que semelhante tradução é viabilizada pelos hábitos de pensamento, pela já mencionada cegueira em relação às diferenças de natureza, mormente entre espaço e tempo. Solucionar o problema do movimento pela via inaugurada por Zenão é, de fato, impossível. Mas isso não significa que a filosofia deva se resignar a jamais

conhecer a natureza do devir. Ao contrário, é preciso rever o modo como o problema foi formulado e, nessa operação, denunciá-lo como falso problema do tipo “problema mal colocado”, posto que trabalha com um “misto mal analisado”, não aplicando a regra de diferenciação, a qual separaria, no movimento, o elemento espacial (a trajetória percorrida) do elemento temporal (o ato simples, indivisível, de a percorrer). Na confusão do tempo com o espaço, da duração com a extensão, a escola de Eleia ensinou que somente uma unidade estática, eterna e imutável pode se proclamar como o lugar da verdade.

Conforme reconhece Deleuze, sem dúvida ainda acompanhando as teses de Bergson, “[...] a solução deriva necessariamente das condições completas sob as quais se determina o problema como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo.” (DELEUZE, 2006, p. 229). Zenão, formado na escola de Eleia, comprometido com a ontologia de seu mestre Parmênides, só pôde dar ao problema do movimento uma formulação espacial, capaz de contradizê-lo racionalmente e assim servir aos interesses ideo-

¹³A consequência mais desastrosa dessa argumentação, na visão de Bergson, foi a expulsão do devir do domínio do ser, a opção eleata pela imobilidade, que marcará a metafísica grega de modo indelével. Cf., nesse ponto, a revisão crítica da metafísica, apresentada no último capítulo de *L'évolution créatrice*, especialmente p. 747-807.

lógicos de sua orientação teórica. Diante de seus paradoxos, a filosofia posterior não deve inventar soluções mais engenhosas. A insolubilidade do problema, nos termos em que Zenão o colocou, a dissuade desse trabalho. Porém, essa insolubilidade tem a ver unicamente com a maneira como Zenão o colocou, a armadura na qual o encerrou. Retornar ao problema, exigência da primeira regra do método intuitivo, é a própria tarefa da filosofia como pensamento criador, rebelde a todo dogmatismo. Deleuze observa que é preciso superar os “preconceitos” que imobilizaram a filosofia – superar a “imagem dogmática do pensamento”, a cristalização de representações¹⁴ –, para recuperar o sentido genuíno do “ato de pensar”:

É o destino da imagem dogmática do pensamento apoiar-se sempre em exemplos psicologicamente infantis, socialmente reacionários [...] para prejulgar o que deveria ser o mais elevado no pensamento, isto é, a gênese

do ato de pensar e o *sentido* do verdadeiro e do falso. (DELEUZE, 2006, p. 228).

Nesse ponto, a noção de problema desempenha um papel fundamental. Enfatiza Zourabichvili: “Os problemas são atos que abrem um horizonte de sentido [...]” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 90). Sem entrar no mérito da concepção de “conceito”, em última análise indissociável da noção de problema (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992), pode-se cogitar aqui que a adoção de uma postura problematizante acarreta, nos dois pensadores, a recuperação da filosofia como disciplina criadora, produtora de sentido. Ao romper com a ideia de preexistência do problemático, exige-se da atividade do pensamento uma constante reinstauração do problema, abrindo para sua solução, a partir de um itinerário metódico descrito por Bergson e Deleuze como “intuitivo”. E a intuição é, ao mesmo tempo, revisão crítica dos problemas da tradição e ato positivo de instauração de novos problemas ou de problemas reelabo-

¹⁴Nessa direção, Deleuze declarou: “Por não ver que o sentido ou o problema é extraproposicional, que ele difere, por natureza, de toda proposição, perde-se o essencial, a gênese do ato de pensar, o uso das faculdades.” (DELEUZE, 2006, p. 226-227). E Bento Prado Júnior, comentando Deleuze no artigo “Plano de imanência e vida”, afirma: “Pensar não é determinar objetos – esta tarefa, que transforma o plano de imanência em sistema de estados de coisas, cabe à ciência. Pensar é jogar-se contra os limites da representação e subvertê-la. Se me permitem a insistência, pensar é liberar o fluxo da vida e expandir sua esfera.” (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 170).

rados, reapresentados em novos termos, ou ainda, em termos de duração. Como não ver que pensar em duração já é acompanhar o movimento criador que constitui o real? Naturalmente, se o próprio real é “[...] criação contínua, jorro ininterrupto de novidade” (BERGSON, 2001b, p. 1259), o conhecimento que dele se pode obter tem de ser invenção.

III

A tradição filosófica jamais deve ser entendida como um reservatório de problemas, conceitos ou informações. O modo de se apropriar do passado da filosofia precisa ser suficientemente vivaz para superar até mesmo a ideia de criação filosófica como uma espécie de combinatória de signos, mero remanejamento de elementos preexistentes, ideia que volta ao proscênio da filosofia com o estruturalismo (uma teoria seria como um arranjo atual de um repertório virtual de relações).¹⁵

Assim, presume-se que essa pedagogia problematizante,¹⁶ extraída dos mencionados pensadores franceses, deva ser acolhida sobretudo como uma nova atitude, e não como um receituário metodológico previamente elaborado e ostensivamente recomendado aos filósofos. Por pedagogia problematizante se pretende designar um tipo de relação com a filosofia que assume a categoria do problemático como o ponto inicial da atividade do pensamento teórico. Conforme se tentou mostrar acima, semelhante proposta está contida explicitamente na concepção bergson-deleuziana de método intuitivo. E, por atitude, entende-se aqui uma certa relação com o movimento do pensamento, colocando-se em sintonia com esse movimento por meio de um esforço de coincidência com a própria “gênese do pensar”.

Mais exatamente, trata-se de projetar a reflexão acerca do problema filosófico – tal como extraída da intuição metódica

¹⁵No texto “Em que se pode reconhecer o estruturalismo?”, acompanhando Lévi-Strauss, Deleuze pensa a estrutura como um “repertório ideal” que contém, virtualmente, uma totalidade finita de elementos em coexistência. Uma língua realmente falada por algum povo, uma regra matrimonial efetivamente aplicada por uma sociedade, um determinado tipo de produção econômica, empiricamente constatável em um momento histórico etc. seriam manifestações positivas, locais, de um campo virtual mais vasto, exprimindo nessas configurações empíricas uma atualização parcial de componentes estruturais preexistentes. Destaca Deleuze: “[...] Lévi-Strauss frequentemente apresenta a estrutura como uma espécie de reservatório ou de repertório ideal, onde tudo coexiste virtualmente, mas onde a atualização se faz necessariamente segundo direções exclusivas, implicando sempre combinações parciais e escolhas inconscientes. Extrair a estrutura de um domínio é determinar toda uma virtualidade de coexistência que preexiste aos seres, aos objetos e às obras desse domínio. Toda estrutura é uma multiplicidade de coexistência virtual.” (DELEUZE, s/d, p. 283).

¹⁶Não é o objetivo desse artigo traçar paralelos ou mesmo relacionar a pedagogia problematizante, aqui tematizada, com a “pedagogia do conceito”, tal como desenvolvida por Deleuze e Guattari. Cf., nesse sentido, *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari, e *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, de Frédéric Cossutta.

bergson-deleuziana –, sobre o campo do ensino de filosofia, seja na Educação Básica, seja na Universidade, averiguando quais consequências poderiam ser daí inferidas. A primeira e a mais importante delas é, sem dúvida, uma inevitável tensão com o *modus operandi* vigente no ensino da disciplina: a centralidade historiográfica. De fato, propor uma abordagem problematizante da filosofia sempre resultará em um acerto de contas com o enfoque historiográfico, amplamente difundido no Brasil, por conta de conhecidas contingências históricas (as “missões francesas”, que instruíram as primeiras turmas de graduados em Filosofia no país, bem como a penetração do “método” de leitura de textos filosóficos trazido por elas).¹⁷

Contudo, a pedagogia problematizante, inferida da concepção bergson-deleuziana acerca da natureza do trabalho filosófico, exhibe, curiosamente, relações acentuadas com o chamado método “estrutural”¹⁸ de leitura, o qual está na própria base da

obsessão historiográfica em filosofia. Igualmente saído do espiritualismo francês (MARQUES, 2007), o método estrutural consiste em buscar reconstituir a “ordem por razões”, isto é, o “tempo lógico” que organiza os enunciados de uma doutrina filosófica em um sistema, pouco se importando com a verdade material de tais enunciados (sua adequação a estados de coisas ou sua simetria com o mundo). Com isso, ocupava-se em conferir rigor científico aos procedimentos de pesquisa do historiador da filosofia, à medida que a estrutura lógica (necessária) da obra passa a ser visível, graças ao trabalho do intérprete (GOLDSCHMIDT, 1970). O sucesso dessa “regra de interpretação”, no âmbito da pesquisa acadêmica, não deixou de afetar o ensino, inflacionando a ideia segundo a qual a única relação séria com a filosofia é a que consagra a história da filosofia como núcleo formativo, desde que lida a partir das indicações metodológicas goldschmidtianas. A consequência prático-

¹⁷Sabe-se que, no Brasil, a formação da filosofia universitária, no contexto laico, deu-se a partir de 1935, com a criação da USP e do primeiro curso propriamente acadêmico de Filosofia. Por conta da forte presença de professores franceses, como Jean Maugué, Victor Goldschmidt, Martial Guérault, Gérard Lebrun etc., a principal característica do ensino da filosofia passou a ser o estudo metódico de textos filosóficos clássicos, aplicando o método “estrutural” de leitura (GOLDSCHMIDT, 1970). Assim, a historiografia da filosofia passou a ocupar o próprio lugar da filosofia no Brasil, e o comentário, o lugar das teses, acarretando uma “falta de assunto crônica” que, segundo Paulo Arantes, esterilizou a imaginação teórica brasileira (ARANTES, 1994).

¹⁸Cumprir registrar, de imediato, que o termo “estrutural” não remete, aqui, ao estruturalismo, sendo antes “[...] a derradeira figura do velho espiritualismo universitário francês, com o qual romperá o que havia de mais vivo na filosofia francesa do pós-guerra.” (ibid., p. 17).

pedagógica mais imediata dessa postura foi a abolição dos manuais e a adoção de cursos monográficos que visavam unicamente à exploração da estrutura de uma obra clássica.

Como se vê, o ponto de contato entre a concepção problematizante e a concepção historiográfica é a indiferença em relação à verdade material das asserções filosóficas.¹⁹ É bem verdade que, no caso da proposta problematizante, a abolição da verdade se dá de modo muito mais manifesto em Deleuze do que em Bergson, com a ideia da filosofia como conhecimento extraproposicional (DELEUZE, 1992, 2006). Ainda assim é possível sustentar que, nos dois casos (nas concepções problematizante e historiográfica), a filosofia é pensada como uma atividade não referencial, como uma elaboração que não pretende registrar estados fáticos (tarefa científica e não filosófica). Em Berg-

son e Deleuze, trata-se de construir sentido, reelaborando-se os problemas teóricos; já na historiografia francesa, trata-se de expor a arquitetura lógica que constitui a ossatura do discurso filosófico, sem se inquietar com a capacidade dessa arquitetura espelhar a estrutura do real.²⁰

Se teoria é um sistema de signos que remete aos objetos, de modo que sua veracidade pode ser controlada pelo próprio mundo externo, então a filosofia não é teoria, posto que não descreve estados de coisas.²¹ Apesar de ser indiscutível que semelhante concepção arrasta a filosofia para o campo da literatura, nem por isso ela se reduz a uma mera expressão estética da realidade, uma vez que possui um “sentido” que preserva a intenção cognitiva. Um enunciado filosófico, ao contrário de um verso, por exemplo, não é um jogo fonético, semântico, sintático ou mesmo visual

¹⁹Outro ponto em comum é o apelo à intuição: no caso da historiografia francesa, para justificar a perenidade da obra, de modo que sua verdade histórica jamais poderia ser contestada (GOLDSCHMIDT, 1970; ARANTES, 1994); no caso da versão bergson-deleuziana, para desfazer os problemas filosóficos no próprio ato de pensá-los temporalmente.

²⁰Paulo Arantes lembra que essa concepção da filosofia está presente em pelo menos dois dos célebres franceses que participaram das missões: “O que dizia Lebrun? Isto mesmo, que a filosofia existe mas não ensina verdades (como de resto queria seu compatriota e colega uspiiano, G.-G. Granger), que não é ‘teoria’, não está amarrada a nenhum referente e mesmo assim, não informando sobre nada, não é vazia de sentido – e que tudo isso não obstante não é redutível à ‘escritura’ absolutamente intransitiva da literatura, à pura ressonância dos signos etc.” (ARANTES, 1994, p. 196).

²¹Ainda segundo Paulo Arantes, Lebrun redundou em uma concepção da filosofia como “[...] ‘reflexão’ da linguagem sobre ela mesma” (ibid., p. 196), enquanto Granger abraçou a concepção da filosofia como uma apreensão da “totalidade da experiência” (GRANGER, 1994).

²²A noção de “sentido” receberá amplos desenvolvimentos na filosofia de Deleuze (cf. DELEUZE, 2011). Porém, já em *Diferença e repetição*, Deleuze declarou: “O sentido está no próprio problema” (2006, p. 226). E, um pouco antes, observara: “[...] a significação remete apenas ao conceito e à maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados num campo de representação; mas o sentido é como a Ideia que se desenvolve nas determinações

com as palavras, mas o registro de um sentido.²² Talvez seja oportuno recordar aqui a frase de Jung: “O pêndulo do espírito oscila entre sentido e não-sentido e não entre verdadeiro e falso.” (JUNG, s/d, p. 139). Quando Deleuze menciona a atitude problematizante como um “horizonte transcendental”, sugere que a filosofia é um discurso que se dirige às condições de todo discurso. Nessa direção, problematizar é resgatar as condições originárias do pensar, o ato inicial de criação de sentido.

Na leitura de Deleuze, Bergson fizera isso consultando a própria tradição, denunciando seus percalços, reinventando seus problemas. Ainda que tenha considerado o problema como passível de ser verdadeiro ou falso, verdade e falsidade não foram empregadas no mesmo sentido da tradição (*adaequatio intellectus et rei*). A primeira regra do método bergsoniano não ensina a reconhecer a verdade de um problema confrontando-o com o mundo. Como se sabe, o problemático não se enuncia numa proposição declarativa. Ao que tudo indica, a primeira regra ensina, por um lado, a expulsar os falsos problemas, identificando-os justamente

na negligência das diferenças de natureza; por outro, reinstaura os problemas da filosofia, ao assumir a tarefa do pensamento como criação, *penser en durée*. Conforme nota Zourabichvili, a concepção bergson-deleuziana estabelece “[...] uma nova postura do pensamento, abrindo uma perspectiva inabitual sobre o mais familiar ou conferindo interesse a dados até então reputados insignificantes.” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 90). Nesse momento, reinventam-se os problemas, o que também remete aos outros dois atos do método: diferenciação e temporalização do pensar (pensar o real como *processo* e não como *coisa*). Assim, começar pelo problema é começar pelo começo. É, em Bergson e Deleuze, retornar à origem do pensamento. Deveras, só se pensa a partir de problemas.

Resta saber como operacionalizar essa concepção profunda da filosofia no contexto do ensino. E essa seria a segunda e última consequência que se retira da intuição metódica bergson-deleuziana. Como se vê, a dificuldade é extrema, posto que retornar à gênese questionante do pensar envolve já uma ampla familiaridade com o pensar. A técnica de leitura da historiografia francesa ao me-

sub-representativas.” (ibid., p. 223). Daí se vê o quanto a parte propositiva da filosofia de Deleuze é dependente de uma crítica radical das filosofias da representação.

nos fornecia um método de trabalho rigoroso. Quanto à pedagogia problematizante, o que dizer?

De início, julga-se pertinente uma metodologia de estudo filosófico como a que foi proposta por Mario Ariel González Porta (2007), no livro *A filosofia a partir de seus problemas*. Ainda que aí se trate de pensar o problema como um elemento já dado pelo próprio filósofo, explícita ou implicitamente, de modo que o trabalho exegético se reduziria a uma identificação quase mecânica de estruturas textuais (o problema, a tese, os argumentos etc.), sem remontar ao ato originário do pensamento problematizante, acredita-se que semelhante proposta tem a vantagem de conceber a filosofia como uma atividade sempre mobilizada por questões muitas vezes angustiantes, evitando apreendê-la como a remontagem de uma “cadeia de razões”. No plano do ensino, da prática formativa propriamente dita, cogita-se que a única maneira de operacionalizar a pedagogia problematizante é, em um primeiro momento, incidindo sobre os próprios problemas da tradição, aprendendo a ler a filosofia *a partir de seus problemas*, desenvolvendo uma verdadeira “competência” no trato com todo tipo de impasse teórico. Em um segundo momento, caberia aprofundar essa relação

com o problema ou, melhor dizendo, a relação do problema com a solução (tese e argumentos), tal como essa relação se estabelece na obra filosófica examinada pelo estudante. As relações internas entre o problema teórico, a tese sustentada e os argumentos convocados para sustentá-la tecem a estrutura da obra e cabe ao aprendiz explicitá-la. Pode-se alegar que o que se obtém com isso é ainda uma estrutura lógica, uma “retradução lógica” (PORTA, 2007, p. 71-73), muito análoga à “arquitetura” da historiografia francesa tradicional. Contudo, como sempre, vale a pena atentar para as diferenças.

É preciso reconhecer que, na historiografia estrutural, o problema não era um elemento relevante. Buscava-se o tempo lógico operando no interior do sistema, distribuindo sucessiva e verticalmente os enunciados, visto que eles não se situam todos no mesmo nível (de fato, existem, também em filosofia, princípios, hipóteses, consequências etc.). Já no caso de um ensino problematizante, deve haver um exercício de perseguição dos problemas, de pensar a tese sempre em relação ao problema. Sem dúvida, tudo isso exprime o momento propedêutico dessa proposta pedagógica, o qual eventualmente poderia recobrir o ensino de filosofia no

âmbito da Educação Básica. Porém, é preciso avançar e efetivamente questionar o problema teórico nele mesmo. É essa operação o sentido genuíno da pedagogia problematizante. Colocar em questão a questão. Problematizar o problema. E aqui não se trata de mero jogo de palavras.

Conforme se tentou mostrar nesse artigo, um método problematizante radical, como o que foi apresentado por Bergson e Deleuze, deve sempre estabelecer uma relação polêmica com os problemas tradicionais, deve depurá-los, para fazer eclodir a solução. E, na medida em que pensar os problemas já é colocar-se no próprio interior da atitude filosófica, na “gênese do ato de pensar”, é possível afirmar que uma pedagogia problematizante se apresenta como um caminho promissor para o surgimento de uma reflexão teórica autônoma e revisionista, isto é, capaz de alterar a imagem que até então se fazia do trabalho do pensamento.

Por fim, se uma relação meramente historiográfica com a fi-

losofia normalmente desaba em um saber que degenera em erudição, uma relação problematizante exhibe condições mais favoráveis para lançar o pensamento à frente de si mesmo, introduzindo novidade no campo do conhecimento, na medida em que desafia o pensador a romper os limites de sua atual compreensão do mundo.

Decerto que essas considerações pedagógicas são demasiadamente apressadas para oferecerem uma proposta mais segura no âmbito do ensino de Filosofia, exigindo um estudo aprofundado de diversos pontos, para dar conta de explorar, em seus pormenores, as relações e as distinções entre o enfoque historiográfico e a abordagem problematizante. Contudo, nesse artigo, o que se pretendeu elaborar foi apenas uma reflexão preliminar, visivelmente introdutória, sobre o teor inovador da proposta bergson-deleuziana no contexto da Educação. Desenvolvimentos posteriores dessa reflexão poderão determinar o valor das considerações aqui apresentadas.

Referências

- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BERGSON, Henri. Essai sur les données immédiates de la conscience. In: *Œuvres* (Édition du centenaire). Paris: PUF, 2001a.
- BERGSON, Henri. La pensée et le mouvant. In: *Œuvres* (Édition du centenaire). Paris: PUF, 2001b.
- BERGSON, Henri. L'évolution créatrice. In: *Œuvres* (Édition du centenaire). Paris: PUF, 2001c.
- BERGSON, Henri. Matère et mémoire. In: *Œuvres* (Édition du centenaire). Paris: PUF, 2001d.
- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. A concepção da diferença em Bergson. In: DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999a. p. 95-123.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999b.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: CHÂTELET, François. *História da filosofia: ideias e doutrinas, O século XX*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Zahar, s/d. p. 271-303.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. p. 139-147.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Cadernos de Tradução, Departamento de Filosofia USP, 1997.
- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. Tradução de Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A escola francesa de historiografia da filosofia*. São Paulo: UNESP, 2007.
- PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- PRADO JÚNIOR, Bento. Plano de imanência e vida. In: PRADO JÚNIOR, Bento. *Erro, ilusão, loucura: ensaios*. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 139-170.
- RIQUIER, Camille. A superação intuitiva da metafísica: o kantismo de Bergson. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 40, n. 2, p. 217-42, 2017.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. *Bergson: intuição e discurso filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Re-lume Dumará, Sinergia, Ediouro, 2009.

Recebido: 28/09/2019

Aprovado: 28/11/2019

Publicado: 26/01/2020

Pequeno Manual da Máquina Educacional Moderna: Acompanhado de um Excurso sobre a Situação Atual da Mesma

[A Short Manual of the Modern Educational Machine: Followed by a
Digression on its Present Situation]

Gabriel Valladão Silva*

Resumo: O texto reúne fragmentos do maquinário filosófico moderno voltado para a crítica do ensino institucionalizado (e em especial da Universidade) como uma espécie de máquina subordinada à grande máquina estatal. Acompanhando o desenvolvimento desse tropo em escritos sobre a sociedade e suas instituições ao longo da modernidade, de Herder a Foucault, procura-se reconstruir a função que ele exerceu na formulação de um discurso crítico sobre um modelo específico de Universidade como instituição pública. A segunda parte do artigo parte do Post-scriptum sobre as sociedades de controle de Deleuze para apontar certos sinais de que, como o próprio Estado, a Universidade passa por uma transformação profunda, que exige uma mudança correspondente na estratégia do discurso crítico associado a ela.

Palavras-chave: Universidade; máquina (tropo); *Bildung*.

Abstract: This paper gathers pieces of the modern philosophical machinery aimed at the critique of institutionalized education (and especially of the University) as a kind of machine subordinated to the larger machine that is the state. Accompanying the development of this trope in writings on society and its institutions along modernity, from Herder to Foucault, I seek to reconstruct the function that it exercised in the formulation of a critical discourse on a specific model of University as a public institution. The second part of the paper starts with a reading of Deleuze's Post-scriptum on control societies and goes on to point out certain signs that, just as the state itself, the University is going through a deep transformation, which demands a corresponding change in the strategy of the critical discourse associated with it.

Keywords: University; machine (trope); *Bildung*.

*Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente desenvolve pesquisa de doutorado na Technische Universität Berlin (TU-Berlin), sobre a história do conceito de genealogia na recepção do pensamento de Nietzsche na França dos anos 1960 e 70. E-mail: gvalladao@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-4859>.

As máquinas não respeitam ninguém; mas você deve respeitá-las.

Carteira de trabalho brasileira, p. 5

1.

Nas primeiras páginas do *Leviatã*, Hobbes inaugura uma representação da relação entre os indivíduos e a sociedade que acompanhará o mito iluminista do ‘contrato social’ ao longo da modernidade como uma espécie de contraparte subterrânea. Segundo Hobbes, por meio do contrato social, o ser humano, descrito por ele como uma máquina natural criada por Deus, cria, por sua vez, um “homem artificial”, “dotado de proporções e forças maiores que o natural”, e que serve à “proteção e defesa” deste: o Estado (HOBES, 1962, p. ix).¹ Essa impressionante imagem do Estado como uma grande máquina, na qual a pequena máquina humana se insere como peça ou engrenagem, inaugura um tropo recorrente nos séculos seguintes, de que os mais diversos discursos sobre a sociedade moderna, seus fins e ideais, haverão de se servir. Foucault chama-o de “sonho militar da sociedade”, que sempre acompanhou e apoiou o “sonho de uma

sociedade perfeita” dos filósofos e juristas do século XVIII (FOUCAULT, 1975, p. 198). De acordo com essa visão, também as diversas instituições do Estado moderno – entre elas, e até mesmo com certa proeminência, a Universidade e o ‘sistema de ensino’ em geral – passam a ser consideradas frequentemente como um conjunto de máquinas subordinadas, cuja função consistiria em produzir, na gigantesca esteira de montagem da sociedade, certos tipos de pessoas, como peças que seriam simultaneamente produtos e partes constitutivas de um grande mecanismo, destinadas a assegurar o seu funcionamento continuado.

2.

Já Johann Gottfried Herder, um dos primeiros teóricos da *Bildung* moderna, denuncia a função conservadora e subordinada ao Estado das instituições de ensino das nações modernas, apontando sua função no interior da máquina so-

¹ Todas as citações de textos com referências no original foram traduzidas por mim.

cial. Para ele, as ciências são flores que necessitam de cultivo e cuidado por parte do governo, mas acima de tudo de espaço e liberdade para germinarem e se desenvolverem de maneira autônoma: “Observai esta planta”, escreve Herder, referindo-se à ciência na Grécia antiga,

como cresce ela? Por que ela floresce e prospera? Ela se encontra em seu solo, no lugar que lhe é natural; o ar, o tempo, a estação do ano são favoráveis, e isso basta. O que ela deve se tornar encontra-se dentro dela e haverá de se produzir por meio de uma força interior. O solo e o ar fornecem-lhe alimento, o sol lhe dá calor, o vento, movimento; agora ela se tornará o que deve ser. O arado não torna a terra mais nutritiva, água perfumada não faz a flor desabrochar. O que deve crescer tem de fazê-lo naturalmente, e assim também a flor mais fina do mundo, a ciência, a liberdade da alma (HERDER, 1982, p. 259 s.).

Segundo Herder, o papel do Es-

tado em face da *Bildung* humana é comparável ao de um jardineiro. Ele deve fornecer as condições favoráveis ao florescimento das ciências, porém jamais poderá forçá-las a ser o que não são, ou a se desenvolver de maneiras que não lhes são naturais. Contudo, o Estado moderno tende a tratar essa planta tão delicada como uma peça a ser moldada segundo o que exige seu mecanismo. É visível, escreve Herder, o “centro” em direção ao qual a *Bildung* moderna é impelida: “Filosofia! Pensamento! – uma mecânica mais ligeira!” (HERDER, 1994, p. 63)

Para Herder, que a empenhada disseminação do mero ‘raciocínio’ em todas as camadas da sociedade seja considerada por si só “o ápice e a finalidade de toda *Bildung* humana, de toda *felicidade*, de todo *bem*”, longe de ser uma evidência imediata, é um fenômeno especificamente moderno que exige explicação. Segundo ele, seria necessário considerar se com isso o objetivo almejado pelos filósofos da *Aufklärung* – “formar [*bilden*] a humanidade” – realmente pode ser alcançado, ou se esse procedimento não terminaria por enfraquecer, em vez de estimular, as inclinações e os impulsos necessários à busca humana por felicidade. Nesse caso, uma tal “*exaustão*” por meio da instrução exacerbada do máximo de pessoas

possível teria muito antes efeitos conservadores, e não os efeitos progressivos esperados. “Sem dúvida”, escreve Herder,

essa *exaustão* pode ser cômoda para o espírito de certas nações: membros exaustos têm de seguir adiante, eles não têm forças, a não ser, talvez, para *pensar contra* [zum *Gegendenken*]. Cada engrenagem permanece em seu lugar, por *medo* ou *hábito* ou *opulência* e filosofia, e o que são muitos desses rebanhos regidos filosoficamente, senão um bando forçado a se unir – gado e lenha! Eles pensam! Dissemina-se o pensamento entre eles – exceto em *um* ponto: para que se *sintam*, a cada dia, mais que máquinas, porém segundo *preconceitos dados*, para que aprendam a ranger e tenham de seguir adiante – eles rangem – ai, não são capazes de outra coisa, a não ser ranger: e refrescam-se com o *livre pensar* [*Freidenken*]. O tão querido, débil, desagradável, inútil livre pensar, um substituto para tudo aquilo de que, talvez, precisariam mais: Co-

ração! Calor! Sangue! Humanidade! Vida! (Ibid., p. 63 s.)

Haveria, pois, segundo Herder, por detrás do “belo ideal” de “*ser o que somos*” (isto é: “*seres humanos*”), um “*cálculo político*” nesse projeto de uma *Aufklärung* puramente intelectual, cuja máxima secreta seria justamente o inverso do ideal da *Bildung* que esse projeto supostamente defenderia, a saber: “cada um no uniforme de seu posto, máquinas!” (Ibid., p. 64 s.)

Consequentemente, desse ponto de vista, também os assim chamados “*mercados da Bildung da humanidade*” – os púlpitos, os tribunais, as bibliotecas, as escolas, as academias etc., estariam a serviço da produção de um mero refresco, do óleo que assegura um funcionamento desimpedido do maquinário estatal. O ser humano que deles participa é estimulado a pensar que, precisamente porque pensa, ele já é mais do que o mecanismo funcional ao qual foi reduzida a sua vida. Nesses locais é jogado um ‘jogo’ opulento, neles inventam-se princípios universais da liberdade, da honra, da virtude etc., que complementam e tornam suportável o duro trabalho nas engrenagens da sociedade, servindo como uma espécie de válvula de escape, por meio da

qual a pressão da submissão ao maquinário estatal, transformada no inofensivo vapor do “inútil livre pensar”, pode ser liberada sem perigo (ibid.). Essas instituições do livre “pensar contra”, tais como Herder as encontra em sua época, serviriam, portanto, acima de tudo, justamente à reprodução da ordem estabelecida e da opressão que pretendem criticar, garantindo, assim, a manutenção da máquina social, em vez de contribuir com sua modificação.

3.

Um forte contraste com essa crítica mordaz ao projeto da *Aufklärung* é oferecido pelo famoso ensaio de Kant que dá *Resposta à pergunta: o que é Aufklärung?*, o qual representa como que o negativo do clamor fervoroso de Herder por uma *Bildung* que fosse mais que um esclarecimento puramente intelectual. Nesse elogio à *Aufklärung* dedicado ao déspota esclarecido Frederico II – administrador da Prússia, a primeira máquina estatal totalmente moderna –, Kant ressalta justamente o valor positivo da inocuidade do esclarecimento para a ordem so-

cial vigente.² Kant assegura ao rei que a pura liberdade de pensamento (nas palavras do filósofo: a liberdade de cada um “de fazer *uso público* de sua razão”), a única espécie de liberdade que ele pretende defender em seu escrito, é “o mais inofensivo de tudo que possa ser chamado de liberdade”. Sim, ele assegura que essa liberdade de pensamento seria até mesmo uma condição necessária da manutenção da ordem social. Porém – eis a famosa tese de Kant –, para que tenha a eficácia esperada, essa liberdade não pode se estender de modo algum ao uso “privado” da razão – isto é, ao uso que se faz dela enquanto funcionário do Estado – sem ameaçar o funcionamento rigorosamente regrado do mecanismo social, do qual depende, também, a liberdade de pensamento puramente intelectual:

Agora, para certas atividades que se dão no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, pelo qual alguns membros da comunidade têm de se comportar de maneira meramente pas-

² Cf. FOUCAULT, 1994, p. 567, que descreve este escrito como uma proposta de uma espécie de contrato „do despotismo racional com a razão livre“, segundo o qual „o uso público e livre da razão autônoma” seria “a melhor garantia da obediência, mas sob a condição de que o princípio político a ser seguido concordasse, ele mesmo, com a razão universal”.

siva, para que, por meio de um acordo artificial, sejam direcionados pelo governo para fins públicos, ou, pelo menos, impedidos por ele de destruir tais fins. Ora, certamente, aqui não é permitido raciocinar [*räsonnieren*]; mas é preciso obedecer. Porém, na medida em que essa peça da máquina se vê ao mesmo tempo como um membro de uma comunidade inteira, sim, até mesmo como cidadão do mundo, portanto na qualidade de um intelectual [*Gelehrte*] que se endereça a um público em sentido próprio, por meio de escritos, ela pode, decerto, raciocinar, sem que as atividades, nas quais ela, em parte, é inserida como um membro passivo, sejam por isso prejudicadas (KANT, 1977, p. 55 s.).

É nesse sentido que, para Kant, “a era da *Aufklärung*” é também, em sentido positivo, “o século de Frederico” (ibid., p. 59) (o “minucioso rei das pequenas máquinas, dos regimentos bem adestrados e dos longos exercícios” (FOUCAULT, 1975, p. 161)). Pois para ele apenas uma máquina estatal tão bem regulada por um

déspota esclarecido como a Prússia, que “tem à disposição um exército bem-disciplinado e numeroso como garante da tranquilidade pública”, pode se permitir dizer ao povo “o que uma república [*Freistaat*] não pode ousar: *raciocinem quanto quiserem, e sobre o que quiserem; apenas obedçam!*” (KANT, 1977, p. 61)

Portanto, assim como para Herder, também para Kant o livre pensar iluminista e a manutenção ou mesmo o aprimoramento da ordem social vão de mão em mão e beneficiam-se mutuamente: um avanço no esclarecimento produz uma sociedade organizada de maneira cada vez mais racional, e esta, por sua vez, possibilita a manutenção de um espaço cada vez maior para o livre pensar. Diferentemente de Herder, porém, Kant considera o avanço dessa reciprocidade um progresso, de modo que chega a lhe parecer desejável aceitar um grau menor de “liberdade civil” em troca de uma maior “liberdade *intelectual*” [*Freiheit des Geistes*] (ibid.).

4.

Algumas décadas depois, Wilhelm von Humboldt, ao receber a incumbência de encabeçar uma reforma profunda do sistema de ensino prussiano, buscou, de certo

modo, conciliar, na prática, as posições contrastantes de Herder e Kant. Sendo conhecido dos antigos membros do *Sturm und Drang*, Goethe e Herder, assim como dos românticos de sua época, Humboldt, como seu amigo Schiller e tantos outros contemporâneos seus, encontrava-se entre o kantismo e o espinosismo que os primeiros compartilhavam com os *Aufklärers* berlinenses Lessing e Mendelssohn. ‘Espinosista’ e, portanto, mais próximo da posição de Herder, era, por exemplo, sua definição do “verdadeiro fim do homem” como “a mais elevada e proporcional *Bildung* de suas forças como um todo”, para cuja tarefa a liberdade e a pluralidade de situações constituiriam as principais condições (HUMBOLDT, 1903, p. 106).³ Acontece que, segundo Humboldt, infelizmente, essas condições se encontram em conflito com a pretensão do Estado de garantir a segurança e o bem-estar dos cidadãos, a qual, conseqüentemente, não poderia ser promovida em detrimento da *Bildung*. Para Humboldt, aquele que o fizesse (inclusive o Estado) estaria sob suspeita

de “desconhecer a humanidade” e de “querer fazer das pessoas máquinas” (ibid., p. 113 ss.). Conseqüentemente, no esboço de seu programa para as “instituições científicas superiores” de Berlim, ele estabelece, como um princípio fundamental das mesmas, a exigência de que o Estado se limite a lhes fornecer os meios materiais, no mais imiscuindo-se o mínimo possível em suas atividades (HUMBOLDT, 1903², p. 250 ss.).⁴ Mas, uma vez que Humboldt – certamente por razões pragmáticas – limita essa exigência às instituições de ensino superior, ele termina por repetir a separação proposta por Kant entre um uso público irrestrito da razão e um uso privado da mesma subordinado aos fins do Estado, a qual, como dito, pelo menos do ponto de vista de Herder, terminaria por impedir a obtenção daquele ‘fim verdadeiro’ da humanidade, em vez de facilitá-la. Como um funcionário do Estado prussiano encarregado pelo novo rei e por seu ministro von Stein da reforma das instituições de ensino, Humboldt se vê forçado a defender a independência da Universidade com o

³ Sobre essa concepção do fim da humanidade cf. por exemplo Mendelssohn acerca da “determinação do homem” (MENDELSSOHN, 1981, p. 115-119), assim como a carta de Mendelssohn a August Hennings do dia 27/11/1784 (Id., ibid., p. 234-237).

⁴ A proposta posteriormente muito criticada de que o Estado deveria reter o poder de nomear uma parte do corpo docente das Universidades é justificada por Humboldt com o argumento de que isso preservaria a pluralidade de posições no interior das instituições de ensino. Não é este o ponto ao qual quero me ater aqui (cf. ibid., p. 259).

argumento de que, embora o Estado não tenha nenhum interesse imediato naquele ‘fim verdadeiro’ da humanidade, encontrando-se, muito antes, em conflito com os meios para alcançá-lo, a preservação da liberdade e pluralidade de situações no interior das instituições de ensino e pesquisa haveria, sim, de ser vantajosa para o Estado, uma vez que não apenas o avanço científico lhe seria útil, mas também porque justamente o “caráter” e a “ação” dos cidadãos, que interessam ao Estado, não podem ser impostos de fora, mas têm de ser formados por meio da ciência. Com a fundação da Universidade como local de pesquisa e formação acadêmica, esses dois efeitos se uniam para vantagem do Estado (o que não seria o caso nas Academias da época) (ibid., p. 253).⁵ Desse modo, o argumento de Humboldt diante da razão estatal de Frederico Guilherme III, assim como o de Kant diante de seu tio-avô, é, no fundo, que a limitação da liberdade ao âmbito puramente intelectual contribuiria com um melhor funcionamento da máquina estatal, com o que, porém, pelo menos do ponto de vista mais radical adotado por Herder, Hum-

boldt terminaria por contrariar seu próprio ideal da humanidade.

5.

Entre os muitos que denunciavam essa subordinação das instituições de ensino ao Estado encontrava-se também Arthur Schopenhauer, o qual tivera experiências frustrantes como docente na recém-fundada Universidade de Berlim, e que, desde então, passou a tratar os professores e pesquisadores universitários com desdém em seus escritos. O intelectual alienado em sua disciplina seria para ele “análogo ao operário de uma fábrica”, “que, durante toda a vida, não faz nada além de produzir um parafuso ou um gancho ou uma alça específica para uma ferramenta ou máquina específica” (SCHOPENHAUER, 1977⁴, p. 531). Segundo Schopenhauer, para essa espécie de “sofistas” também a filosofia e a ciência não seriam tarefas vitais, mas somente um “ganha-pão” (SCHOPENHAUER, 1977, p. 16).⁶ A Universidade, como instituição estatal, serviria acima de tudo ao objetivo de “produzir nos estudantes a in-

⁵Cf. ibid., p. 258: “A Universidade” – em comparação com a academia – “tem uma relação mais próxima com a vida prática e com as necessidades do Estado, uma vez que ela sempre executa por ele as atividades práticas de condução da juventude”.

⁶ Cf. também o ensaio Ueber die Universitäts-Philosophie (SCHOPENHAUER, 1973, p. 155 ss.).

clinação intelectual [*Geistesrichtung*] que o ministério responsável por atribuir as cátedras julgar adequada” – o que “do ponto de vista dos governantes” é, também, “corretíssimo”, mas que, no entanto, torna a Universidade um “*nervis alienis mobile lignum*” [sc. uma marionete] que doutrina a juventude de acordo com os fins do Estado, de modo que, em última instância, os professores universitários teriam que ser considerados “adversários” da verdadeira filosofia (SCHOPENHAUER, 1977², p. 190 s.).⁷

6.

Foi o jovem professor de filologia Friedrich Nietzsche (o qual, no mais, escreveu muito pouco tanto sobre a Universidade, quanto sobre máquinas) que, nas palestras *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino* proferidas no início de 1872, elevou essas observações a uma crítica realmente mordaz das instituições de ensino alemãs. Embora alguns elementos desse texto – inclusive uma repetição literal da analogia tecida

por Schopenhauer entre o intelectual e o operário de fábrica (NIETZSCHE, 1973, p. 162) – apontem para uma influência direta de Schopenhauer sobre o raciocínio de Nietzsche⁸, este vai muito além daquele, potencializando a crítica de Schopenhauer ao, de certo modo, inverter a sua argumentação. Pois, enquanto os insultos de Schopenhauer contra a Universidade se baseiam principalmente na suposta hipocrisia de seus professores, os quais, em sua atividade, não serviriam honestamente a pura verdade, mas estariam secretamente a serviço dos fins do Estado e da Igreja, para Nietzsche, o principal instrumento da doutrinação estatal moderna estaria justamente na liberdade de pensamento e na independência intelectual defendidas por Kant e Schopenhauer e postuladas por Humboldt em seu projeto. Somente essa liberdade tornaria a Universidade uma máquina realmente autônoma, separada da vida dos indivíduos em seu funcionamento automático, que Nietzsche descreve de maneira impactante com as seguintes palavras:

⁷ Também a vantagem da liberdade de imprensa se encontraria, segundo Schopenhauer, no fato de que ela seria capaz de proteger o Estado dos efeitos explosivos do “material mais difícil de manusear”, a “raça humana”. Ela seria para a “máquina estatal” “o que a válvula de segurança é para a máquina a vapor: pois por meio dela qualquer insatisfação é ventilada imediatamente sob a forma de palavras” (SCHOPENHAUER, 1974, p. 273).

⁸ No texto, composto na forma de um diálogo, as teses principais são proferidas por um velho filósofo eremita que despreza as instituições de ensino. Algumas das posições contidas nessas palestras também aparecem na terceira Consideração extemporânea, Schopenhauer como educador, publicada dois anos mais tarde.

Uma boca que fala e muitos ouvidos, e metade das mãos escrevendo – é esse o aparato acadêmico externo, é essa a máquina educacional [*Bildungsmaschine*] da Universidade em funcionamento. No mais, o proprietário dessa boca é separado e independente dos donos dos muitos ouvidos: e essa dupla autonomia é louvada e exaltada como ‘liberdade acadêmica’. Além disso, para elevar ainda mais essa liberdade, o primeiro pode dizer mais ou menos o que quiser, e os outros podem ouvir mais ou menos o que quiserem: apenas que, atrás de ambos os grupos, a uma distância modesta, se encontra o Estado com uma certa expressão apreensiva de supervisor, para lembrar de tempos em tempos que ele é o objetivo, o fim e a quintessência desse estranho procedimento de fala e audição (ibid., p. 232).

Para Nietzsche, é justamente a “liberdade acadêmica”, isto é, essa aparente separação entre aquilo que se faz, pensa e vive e esse “estranho procedimento de fala e audição” (e escrita) que com-

põe a dinâmica do ensino na Universidade, que torna esta última uma peça fundamental do maquinário estatal. Ela é um local de domesticação e disciplinamento da juventude, no qual o comportamento das pessoas (inclusive o próprio ‘livre pensar’) é tanto mais dominado, quanto mais o processo disciplinador permanece inconsciente, oculto pela ilusão dos sujeitos participantes de que ‘na verdade’ seriam independentes dele. Assim, a ilusão da liberdade acadêmica, ao relegar o procedimento disciplinar ao âmbito do inconsciente, torna a Universidade uma máquina disciplinadora mais eficiente e automatizada do que qualquer outro aparelho de doutrinação jamais visto.

7.

Em uma tentativa de ler as palestras *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino* de uma maneira que não levasse necessariamente a uma apoteose do nazismo, Jacques Derrida irá desdobrar a imagem da máquina universitária descrita por Nietzsche no sentido indicado, dizendo aos seus ouvintes (também aqui se trata de uma palestra) o seguinte:

O cão hipócrita [i.e. o Estado] fala aos vossos ouvi-

dos por meio de seus aparatos escolares, os quais são máquinas acústicas ou acroamáticas. As vossas orelhas crescem, vocês se tornam ‘orelhudos’, ao, em vez de ouvir e obedecer o melhor mestre e guia com pequenas orelhas, terem a ilusão de ser livres e autônomos de acordo com o Estado, abrindo para ele grandes pavilhões [auriculares], sem saber que ele já se encontra submetido [arraisonné] às forças reativas e degeneradas. Tornados inteiramente orelhas para esse cão-fonógrafo, vocês se transformam em aparelhos receptivos de alta fidelidade, e a orelha, a orelha de vocês, que é também a orelha do Outro, começa, como no caso do ‘aleijado invertido’, a ocupar um espaço desproporcional em vossos corpos (DERRIDA, 2005, p. 107).

Por meio de um horripilante “cordão umbilical”, o Estado não apenas liga os ouvidos dos estudantes imediatamente com suas mãos estenografantes, mas também a boca do professor com o texto que ele decifra, e que sempre já é anterior a ele. Nesse pro-

cesso, tudo acontece como que por conta própria, sem nenhuma participação da consciência dos ouvintes e falantes, e esse monstruoso tecido de cordões umbilicais prende todos ao estéril “ventre paterno do Estado”, esse “monstro frio, que é um pai morto”. Juntos, todos formam um terrível “*omphalos*”, uma figura que é “ao mesmo tempo como uma orelha e como uma boca”, uma máquina de peças orgânicas cheia de “dobras invaginadas” e dotada de uma “orificialidade involuta”, cujo centro, de onde o Estado dita sua razão estatal como se falasse com a voz da própria vida, se encontra oculto em uma “cavidade invisível, movediça e sensível” (ibid., p. 109 s.).

A imagem que se constitui aqui é a de uma espécie de máquina educacional orgânica, fundida com a própria vida, cujo refinado mecanismo consiste justamente em se confundir com a vida dos seres vivos que nela são integrados para, assim, pô-los a serviço da máquina do Estado sem que eles mesmos o percebam, ou melhor: para que eles mesmos acreditem estar prestando esse serviço ‘de livre e espontânea vontade’. Nesse sentido, a máquina educacional moderna descrita por Nietzsche e Derrida não é, como imaginava Schopenhauer, um local de opressão ou de uma mera impo-

sição externa da doutrina estatal sobre os sujeitos a ela submetidos, mas um tipo de máquina muito mais traiçoeiro, que penetra tão profundamente o tecido orgânico dos indivíduos, modificando suas funções fisiológicas de maneira tão radical e independentemente do conteúdo consciente do que é ensinado e aprendido, que nem parece mais possível separar os indivíduos dela sem pôr suas vidas em risco: eles estão presos ao Estado por meio dessa complexa e invisível rede de cordões umbilicais, e sua energia vital depende dos influxos provindos do “ventre paterno do Estado”. Não há aqui, como ainda havia para Herder e Humboldt, e mesmo para Kant, uma ‘humanidade’ a ser cultivada por meio da *Bildung*; pelo contrário, a própria ‘humanidade’ dessas figuras é um produto da máquina educacional e depende essencialmente da tutela do Estado.

8.

Vigiar e punir de Michel Foucault fornece provavelmente o relato mais detalhado do desenvolvimento e alastramento dessas máquinas traiçoeiras que, como o “outro lado obscuro” da liberalização política e jurídica

da sociedade burguesa, serviram como uma condição subterrânea e oculta de sua existência (FOUCAULT, 1975, p. 258). Para Foucault, os sonhos de uma sociedade perfeita mencionados de início neste artigo, de um lado o sonho filosófico-jurídico e, de outro, o sonho militar, cujos pontos de referência principais não são, como para aquele, o estado de natureza e o contrato social, mas sim “as engrenagens de uma máquina cuidadosamente subordinadas”, não são apenas paralelos, nem estão em conflito, mas são, de fato, inseparáveis um do outro (ibid., p. 198).⁹ Segundo ele, não é por acaso que o mesmo iluminismo que “descobriu” as liberdades, também tenha inventado as disciplinas (ibid., p. 258): pois o próprio indivíduo para o qual devem valer essas liberdades, longe de possuir uma natureza livre originária, não é ele mesmo nada mais que um produto dessas ‘tecnologias’ do poder:

a bela totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado nela, segundo toda uma tática das

⁹ Cf. ibid., p. 215 s.

forças e dos corpos. Nós [...] estamos [...] dentro da máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos reconduzimos, pois nós somos uma engrenagem sua (ibid., p. 253).

Uma mensagem fundamental de *Vigiar e punir* é que, na sociedade da disciplina, o próprio corpo se constitui desde o início “como peça de uma máquina multisegmentária” (ibid., p. 193); os indivíduos que a ela pertencem não têm nenhuma outra natureza além daquela para a qual foram ‘fabricados’, nenhuma ‘humanidade’ essencial oprimida e desfigurada pelos mecanismos de poder. Para Foucault, não são tanto os engodos da ideologia que levam os membros da sociedade burguesa a abrir mão de uma liberdade e autodeterminação originárias. As forças do homem não têm uma direção natural à qual o cultivo da *Bildung* deve se adaptar; pelo contrário, o indivíduo, sua consciência, até mesmo sua ‘liberdade’, são constituídos por meio de práticas em grande medida independentes de conteúdos

representacionais.¹⁰ Assim como para Nietzsche/Derrida, a vida encontra-se aqui entrelaçada até o âmago com ‘tecnologias do poder’, de modo que mal é possível afirmar que ainda haja uma vida a ser libertada dessas tecnologias. O paradigma da máquina, da fabricação, substitui o paradigma orgânico que orientava as críticas à sociedade moderna, de Herder a Marx. A ciência, a *Bildung* moderna, não é, como o queria Herder, uma flor desfigurada pelo maquinário estatal; ela não possui um potencial intrínseco que é meramente bloqueado ou desviado pela ordem burguesa vigente; ela é, desde o início, um produto de fábrica, uma produção da sociedade moderna que supostamente a reprime. Dessa maneira, deste ponto de vista, também a Universidade moderna, com toda a liberdade acadêmica e independência de opinião que lhe pertencem, deve aparecer como uma instituição da disciplina entre tantas outras, a qual, independentemente dos conteúdos nela ensinados e aprendidos, já por meio de sua mera arquitetônica, de seu mero funcionamento, adentra os corpos (as orelhas, os olhos, as mãos, o

¹⁰Cf. ibid., p. 227: “Sem dúvida, o indivíduo é o átomo ficcional de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas ele é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder chamada ‘disciplina’. É preciso deixar de sempre descrever os efeitos de poder em termos negativos [...]. De fato, o poder produz; ele produz coisas reais [du réel]; ele produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele podemos obter dependem dessa produção”.

proverbal ‘c* de ferro’...) e produz certos tipos de indivíduos úteis à máquina social.

* * *

Naturalmente, a longa, porém fragmentária sequência aqui exposta não exaure todo o espectro em que o tropo maquinal se estende no pensamento sobre a sociedade, o Estado e suas instituições de ensino desde o século XVIII. Sem dúvida, seria igualmente possível traçar caminhos totalmente distintos para contar a mesma história, como por exemplo o do desenvolvimento da representação do homem como máquina, que vai mais ou menos de Descartes até a psicologia empírica do século XX (para não mencionar o conceito das *machines désirantes* de Deleuze e Guattari), passando pelo ‘homem-máquina’ de La Mettrie; ou também a história da representação do universo como um grande e maravilhoso artefato mecânico, do demônio de Laplace e os mecanicistas ‘clássicos’ até os nano-mecanismos anti-intuitivos da mecânica quântica, os quais podem ser (e foram) lidos, em seu conjunto, como sintomas de um modo de pensar no

interior de um certo tipo de sociedade.¹¹ Também Marx dedica o capítulo 13 do primeiro volume do *Capital* a uma apresentação da fusão (de modo algum metafórica) entre o maquinário industrial e a sociedade, por meio da qual o trabalhador é reduzido a uma “parte de uma máquina parcial” [*Theil einer Teilmaschine*] no interior do complexo industrial (MARX, 1991, p. 380) – uma relação que, ademais, Adorno e Horkheimer, pela metade do século XX, se esforçaram por demonstrar também na assim chamada indústria cultural. De modo geral, como em *Vigiar e punir*, também na *Dialética do esclarecimento* a figura da máquina é utilizada constantemente para ilustrar criticamente a sociedade, o indivíduo e até mesmo a degradação do pensamento em um “maquinário pensante” (ADORNO, HORKHEIMER, 1969, p. 31 ss.).

Portanto, não se trata aqui de traçar um itinerário completo, nem mesmo de determinar o sentido de toda essa ‘maquinação’ teórica aqui reunida. Tentei apenas enumerar e organizar, nos fragmentos aqui escolhidos e analisados, como que peças de uma máquina que poderia muito bem ‘funcionar’ (todo livro é uma

¹¹O próprio Foucault menciona o grande livro de duas faces do “homem-máquina”, o qual, durante a modernidade, foi escrito tanto do lado “anatomo-metafísico”, como do lado “técnico-político” (ibid., p. 160 s.).

“pequena máquina”, dizem Deleuze e Guattari, na qual não se trata de saber o que ela significa, mas apenas “com o que funciona” (DELEUZE, GUATTARI, 1980, p. 10)); peças de uma máquina teórica, portanto, que se encontra em uma relação múltipla e complexa com a própria máquina universitária, uma vez que, de um lado, ela lhe é externa e hostil como uma espécie de ‘máquina de guerra’, mas, de outro, devido à forma ‘erudita’, à escolha do material etc., permanece atada a ela, alimentando-se dela e dependendo dela.

Vista através dessa máquina montada a partir de peças modernas, a Universidade aparece como uma espécie muito peculiar de astúcia, como um mecanismo elaborado, dotado de efeitos altamente refinados, quase imperceptíveis, e, não obstante, muito profundos, como uma ferramenta de grande eficácia e precisão, desenvolvida para a reprodução e o aperfeiçoamento da grande máquina social moderna da qual ela mesma é uma peça. – Porém, do ponto de vista atual, cabe perguntar se, e em que medida, uma tal máquina teórica ainda pode ser conectada

com as instituições de ensino superior de nossos dias; se o último grande complexo industrial de máquinas produzido pela modernidade, a Segunda Guerra Mundial, em cujo centro se encontrava a máquina mortífera Auschwitz, não seria um sinal de declínio do tipo de ‘máquina’ ao qual também pertence a Universidade moderna; e, conseqüentemente, se, com essa mudança, o topos maquinal tão fértil na teoria moderna também não haverá de perder pelo menos uma parte de sua potência crítica, precisando ser reformulado. Hitler e Stalin talvez tenham sido os últimos operadores de um aparato estatal totalitário tipicamente moderno que nascera com Napoleão e Frederico II.¹² O assim chamado Estado neoliberal que, a partir dos anos 1970, após o *New Deal* e o sucesso temporário do *Welfare State*, aos poucos ganhou preponderância nas democracias ricas, e que já há algum tempo vem se exportando para o mundo todo, parece, em todo caso, ser algo distinto de uma grande máquina a vapor. E, com isso, as instituições cuja principal tarefa até então fora produzir as engrenagens dessa máquina – as escolas, os hospitais, as ca-

¹²Herbert Marcuse descreveu de maneira especialmente impactante o Estado nacional-socialista como uma máquina gigantesca, inapreensível para o indivíduo (MARCUSE, 2000). O próprio Stalin proferiu a famosa frase: “O Estado é uma máquina nas mãos da classe dominante para a supressão da resistência de seus inimigos de classe. Deste ponto de vista a ditadura do proletariado não se diferencia essencialmente da ditadura de qualquer outra classe, pois o Estado proletário é uma máquina para a supressão da burguesia” (STALIN, 1946, p. 30).

sernas, as prisões etc., e, é claro, as Universidades – estariam também em um processo de profunda transformação.

Um importante impulso para a reflexão sobre essas mudanças foi dado por Gilles Deleuze em um de seus últimos escritos, o desde então muito discutido *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* (1990). Aqui, ele parte precisamente dessa observação de que, atualmente, somos testemunhas de uma crise geral de todas as instituições que caracterizavam a sociedade da disciplina descrita por Foucault – uma crise que, aliás, segundo ele, também pode ser ilustrada por meio de uma analogia com tipos de máquinas. De acordo com Deleuze, é possível pensar um tipo de máquina que corresponda a cada tipo de sociedade, “não porque as máquinas são determinantes, mas porque elas expressam as formas sociais capazes de dar luz a elas e de se servir delas”. Desse modo, recentemente, às “máquinas simples” das “sociedades de soberania” (“alavanca, roldana, relógios”) e às “máquinas energéticas” das “sociedades da disciplina” (como máquinas a vapor e motores) se uniram certas “máquinas de terceira espécie”, “máquinas informáticas e computadores”, cujo aparecimento poderia apontar para uma mudança correspon-

dente na forma da sociedade (DELEUZE, 2003, p. 244).

Segundo a sugestão de Deleuze, essa mudança deve ser compreendida como uma passagem das sociedades da disciplina descritas por Foucault para um tipo de sociedade que ele chama de *sociedade de controle*, a qual se distingue da anterior principalmente pelo fato de não precisar mais de espaços rigorosamente estruturados para ‘formar’ as pessoas à sua imagem. Enquanto, segundo Deleuze, os espaços das sociedades da disciplina (a prisão, a escola, a fábrica etc.) podem ser entendidos como diferentes “moldes”, os “controles” são mais como uma espécie de “*modulação*”, isto é, “algo como um molde que se auto-transfigura, que se modifica constantemente” (ibid., p. 242). Desse modo, a indústria, por exemplo, encarnada na concretude da fábrica e do parque industrial, dá lugar à empresa (e, no limite, à “empresa de si mesmo”), muito mais etérea e volátil que aquela; o próprio capitalismo passa da produção à superprodução, da sociedade industrial à sociedade dos serviços, do padrão-ouro ao câmbio flutuante etc. Correspondentemente, também as pessoas não são mais distribuídas em espaços descontínuos e fechados, nos quais lhes são imprimidas figuras determi-

nadas, quer dizer, elas não vão mais necessariamente da família à escola, de lá para a caserna, e então para a fábrica ou para a universidade etc., mas participam cada vez mais de uma nova forma de *Bildung*, que consiste na modificação e reconfiguração constante da individualidade por meio de ‘modulações’: daí a crise das instituições da disciplina diagnosticada por Deleuze.

É importante notar que não se trata de questionar se essa nova forma social que se configura é mais ‘branda’, ‘humana’ ou, de modo geral, melhor ou pior que as anteriores: a maneira pela qual o poder age apenas se modifica, aos nossos olhos ele se torna mais fugaz, menos visível, mais ‘espiritualizado’: assim como os vultosos ‘cérebros eletrônicos’ dão lugar aos computadores, estes aos *laptops* e *notebooks*, e estes, por sua vez, aos *smartphones*, o Estado vai se tornando ‘mínimo’ aos nossos olhos – mas já Foucault nota com vistas à sociedade da disciplina que essa relativa invisibilidade do poder não significa de modo algum que ele esteja desaparecendo. A máquina só é mais difícil de reconhecer quando se é uma peça em seu interior. No modelo proposto por Deleuze trata-se, muito antes, de chamar a atenção para certas mudanças estruturais na sociedade e incitar a reflexão so-

bre elas, pois com a transformação da máquina social se transformam também as formas de resistência eficazes contra ela (DELEUZE, 2003², p. 237). Deveríamos nos perguntar, por exemplo, se nessa nova ‘máquina’ social ainda faz sentido falar das pessoas como ‘engrenagens’ em um mecanismo – talvez o trabalhador de hoje esteja mais próximo de um dispositivo de memória RAM, que deve poder, segundo a necessidade, ser preenchido com estes ou aqueles dados ou também esvaziado novamente, ou de um ponto nodal móvel no interior de uma rede fluida de informações. A nova imagem da sociedade requer uma renovação do vocabulário em que a crítica contra ela é formulada. As máquinas relevantes para ela não são mais espalhafatosas máquinas a vapor, nem motores elétricos ou de combustão, mas os pequenos e poderosos aparelhos que cada cidadão carrega diariamente rente ao corpo.

Desse ponto de vista, também no caso da educação seria igualmente superficial dizer que ela diminui com o atrofiamento das instituições estatais destinadas a produzi-la; ela parece muito antes se deslocar progressivamente do Estado para o mercado. Ela não diminui, mas, pelo contrário, se torna mais longa, contínua, ‘flexível’ – ela se transforma

de uma instância da disciplina (“molde”) em uma instância do controle (“modulação”). À medida que o próprio Estado, em sua forma neoliberal, se torna uma máquina cada vez mais minúscula a serviço da manutenção dos mecanismos do mercado, também as instituições que serviam o Estado passam a se subordinar progressivamente às forças do mercado; seja diretamente, desligando-se por completo do Estado, ou indiretamente, através do Estado agora subordinado ao mercado.

O papel do crítico da *Bildung* é refletir sobre quais novas formas de resistência e de crítica ainda são possíveis nessa nova situação. Quando o discurso crítico da modernidade que denunciava o elo das instituições de ensino com uma forma específica de poder passa ao serviço de uma nova forma de poder, é fundamental repensar as estratégias desse discurso. Que não sejam mais Schopenhauer ou Nietzsche, mas o próprio presidente Bolsonaro e o seu ministro da educação Abraham Weintraub a denunciar o ‘aparelhamento’ da Universidade pelo Estado, é um sinal jus-

tamente de que a Universidade já teria talvez deixado de ocupar a função de aparelho a serviço do Estado pela qual tanto fora criticada ao longo da modernidade. Com isso, essa crítica perde não só em força, mas em legitimidade. Quando o próprio Estado, em sua forma neoliberal, passa ao serviço do desmonte da máquina educacional que servia o estado-nação moderno, substituindo-a por formas modulares e flexíveis de ‘educação continuada’ integradas às demandas do mercado, é porque, nessa nova conjuntura, essa máquina deixou de ser uma engrenagem no interior da máquina estatal, para se tornar um empecilho, uma roda que já não se encaixa mais no pequeno e enxuto aparelho de controle que se tornou o Estado, atravancando e atrapalhando os mecanismos das novas formas de poder em ascensão.¹³ Ao perder sua utilidade para o poder instituído, a Universidade pública se torna uma instituição anacrônica, que não se encaixa na imagem que esse poder tem do futuro da educação, conforme demonstram os ‘estímulos’ à ‘autonomização financeira’ de

¹³ Ademais, é preciso ter em mente que o funcionamento de nenhum aparelho pode ser reduzido integralmente à sua função. Todo mecanismo produz uma quantidade de entropia, um resto que não pode ser transformado em trabalho útil. Nesse sentido, toda instituição, mesmo no auge de sua conformidade com o mecanismo de que faz parte (e tanto mais em um momento de crise e desagregação), contém um elemento de resistência inextinguível. O exemplo do hegelianismo de esquerda demonstra que mesmo a filosofia eminentemente ‘universitária’, em certos aspectos até mesmo ‘estatal’ de Hegel, engendra um ‘resto’ que transborda o quadro em que foi concebida.

programas como o *Future-se* proposto pelo Ministério da Educação em meio a uma crise orçamentária e uma guerra ideológica em torno das instituições públicas de ensino no Brasil. O papel da crítica é tornar justamente esse anacronismo uma força *extemporânea*, no sentido nietzschiano da palavra, como uma força que, ao agir “contra o tempo”, age também “sobre o tempo” e “em prol de um tempo vindouro” que já não seja mais a mera ‘futurização’ do presente, mas um tempo verdadeiramente outro (NIETZSCHE, 1972, p. 243). Correspondentemente, a luta pela preservação dessa máquina, que em outros tempos poderia ser considerada uma luta

conservadora, torna-se, na situação atual, uma forma de resistência: e é isso, de certo modo, o que se vê hoje no Brasil, onde a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade foi uma das mais fortes bandeiras capaz de mobilizar uma parcela significativa da população até agora. Tudo isso indica que, uma vez rompido o seu laço com o Estado, a máquina universitária, alienada da função disciplinadora que exerceu durante a modernidade, adquire o potencial de se transformar em uma verdadeira ‘máquina de guerra’ na luta por uma visão do futuro alternativa àquela apresentada pelo paradigma neoliberal.

Referências

- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. Dialektik der Aufklärung. *Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: S. Fischer, 1969.
- DELEUZE, G. Contrôle et devenir. In: *Pourparlers*. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- DELEUZE, G., Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. In: *Pourparlers*. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- DERRIDA, J. *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*. Paris: Éditions Galilée, 2005.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les lumières?. In: *Dits et écrits*, IV, Paris: Gallimard, 1994.
- HERDER, J. G. Vom Einfluss der Regierung auf die Wissenschaften und der Wissenschaften auf die Regierung. In: *Herders Werke in fünf Bänden*, 3, Berlin/Weimar: Aufbau, 1982.
- HERDER, J. G. Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. In: *Werke in zehn Bänden*, 4, Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1994.
- HOBBS, T. *Leviathan*. In: *The English Works of Thomas Hobbes of Malmesbury*, III. Aalen: Scientia, 1962.
- HUMBOLDT, W. Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: *Gesammelte Schriften*, I. Berlin: B. Behr, 1903.
- HUMBOLDT, W. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: *Gesammelte Schriften*, X. Berlin: B. Behr, 1903.

- KANT, I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: Idem. *Werkausgabe*, XI. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.
- MARCUSE, H. *Staat und Individuum im Nationalsozialismus*. taz.de, 2000.
Disponível em [<http://www/taz.de/!1207627/>]: acessado em [19/12/2018]. Traduzido do inglês por Michael Haupt.
- MARX, K. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, 1. In: *Karl Marx Friedrich Engels Gesamtausgabe*, II,10. Berlin: Akademie Verlag, 1991.
- MENDELSSOHN, M. Über die Frage: Was heißt Aufklärung?. In: *Gesammelte Schriften*, 6,1. Stuttgart/Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 1981.
- MENDELSSOHN, M. Briefwechsel III. In: *Gesammelte Schriften*, 13. Stuttgart/Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 19812.
- NIETZSCHE, F. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, III,1. Berlin/Nova Iorque: De Gruyter, 1972.
- NIETZSCHE, F. Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, III,2. Berlin/Nova Iorque: De Gruyter, 1973.
- SCHOPENHAUER, A. Die Welt als Wille und Vorstellung, I. In: *Züricher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, I/II. Zúrique: Diogenes, 1977.
- SCHOPENHAUER, A. Die Welt als Wille und Vorstellung, II. In: *Züricher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, II/III. Zúrique: Diogenes, 19772.
- SCHOPENHAUER, A. Ueber die Universitäts-Philosophie. In: *Züricher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, VII. Zúrique: Diogenes, 19773.
- SCHOPENHAUER, A. Parerga und Paralipomena II. In: *Züricher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, IX/X. Zúrique: Diogenes, 19774.
- STALIN, J. Über die Grundlagen des Leninismus. Vorlesungen gehalten an der Swerelov-Universität Anfang April 1924. In: *Über die Grundlagen des Leninismus; Zu den Fragen des Leninismus*. Berlin: Neuer Weg, 1946.

Recebido: 08/10/2019

Aprovado: 16/11/2019

Publicado: 26/01/2020

Crise, Universidade e Humanidades em Perspectiva: Apontamentos sobre Condições e Limites da Formação em Filosofia

[Crisis, University and Humanities in Perspective: Notes on the Conditions and Limits of Education in Philosophy]

Gilberto Tedeia*

Resumo: O ensaio que se segue trata dos desafios que se colocam aos que estejam às voltas com a crise da Universidade, e compendia três momentos da atividade de produção racional de conhecimento: um retrato de algumas experiências pré-modernas dessa busca, o esgarçamento e crise do modelo de história que organiza a modernidade e algumas diretrizes que estruturam tanto o sistema universitário quanto a formação e o fazer filosóficos, para, no termo desse percurso, apontar alguns dos desafios que se apresentam a quem se ocupe do tempo lento e íntimo da formação em tempos regidos por demandas e bloqueios movidos por uma dinâmica de tempo acelerado e meramente presentista.

Palavras-chave: racionalidade; universidade; formação filosófica; metodologia filosófica; história.

Abstract: The following essay investigates the challenges facing those who are dealing with the university crisis. Its aim is to present three moments of the activity of rational production of knowledge: a portrait of some pre-modern experiences of the search for knowledge, the crisis of the model of history that organizes modernity and some guidelines that structure both the university system and the philosophical education. At the end of this journey, the article points out some of the challenges that are presented to those who deal with the slow and intimate time of study in times governed by instructions and prohibitions driven by a dynamic of accelerated time.

Keywords: rationality; university; philosophical education; philosophical methodology; history.

*Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Email: praticaradical@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5588-7479>.

I - Introdução

O I Simpósio Internacional de Humanidades, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas da UnB, IH-UnB, de 21 a 23 de outubro de 2019, buscou articular reflexivamente um diálogo envolvendo, sobretudo, as áreas de Geografia, Serviço Social, História e Filosofia, por conta mesmo da articulação dessas áreas sob o guarda-chuva institucional formado pelos Departamentos subordinados ao Instituto de Ciências Humanas dessa Universidade. Conforme se lê na apresentação do evento à comunidade acadêmica, o objetivo do evento foi “pensar a relação entre a produção dos saberes nas Universidades Públicas e os vínculos estabelecidos por estes com a sociedade”, de forma tal “que ressaltem a reflexão das ciências humanas como propulsoras para a formulação e avaliação em diálogo com as demais ciências”. Destaca-se o papel decisivo das ciências humanas na “construção de novas epistemes no desenvolvimento do conhecimento no que se refere à apropriação ética e política do espaço público” mediante “perspectivas teóricas e metodológicas que visam ampliar os campos de interlocução do cientista das humanidades com os demais campos do conhecimento” (CADERNO DE

RESUMOS, 2019).

Um dos diferentes minicursos ofertados, “Universidade em perspectiva e o trabalho filosófico: do debate ‘Por que filósofo?’ à crise do modelo humboldtiano de universidade”, teve como horizonte a suspeita lançada pelos gestores de turno do sistema educacional brasileiro contra o sentido mesmo do trabalho conceitual, de modo geral, e da teoria e prática filosóficas, em especial, repetidas vezes objeto de escárnio, desqualificação e injúrias proferidas pelo próprio ministro de Estado responsável pela pasta da Educação.

De saída, dentre as várias inferências que tal conjuntura possibilita às políticas educacionais universitárias, colocar-se a questão da relevância das humanidades faz lembrar a defesa do uso público da razão entre letrados no texto de Kant: “Em resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” (dentre as várias versões para o português, destaca-se a tradução de Vinícius Figueiredo, in KANT 2009). Como lembra a nota introdutória do tradutor, trata-se da defesa da dimensão crítica, logo, intersubjetiva, do trabalho do pensamento.

Por estarem sob ataques, seja o uso livre da razão retomado pela *Resposta à pergunta*, seja a relevância ou mesmo a “utilidade”

do pensamento filosófico, em particular, e das humanidades em geral, no debate contemporâneo, surgem naturalmente reflexões a demarcar tanto a autonomia do trabalho intelectual, quanto a necessidade de liberdade, de perfil republicano, para a sua efetivação nos espaços institucionais de que se dispõe, entre os alemães nos anos 1780 como no mundo afora hoje, para tais projetos formadores, publicações e pesquisas na área.

Ante a impossibilidade mesmo de resposta clara acerca do “quem, como, quando, onde e por que” tais suspeitas prosperam, a proposta do minicurso percorreu a história do desembarque da filosofia universitária no país, atendo-se com vagar nos elementos formadores do projeto desenvolvido, em seus frutos, e apontou alguns dos limites disso que depois tornou-se a cor local da introdução à prática filosófica, aspectos de um debate um tanto consolidado entre nós.

Ainda assim, para além de suas dimensões técnicas, resta a pergunta: o que se passa com as humanidades em geral, e a filosofia em particular, após o tratamento privilegiado com sinal trocado granjeado pelas esferas institucionais do Poder Executivo federal?

2 - Fé e saber são mesmo incompatíveis?

Quando Kant escreveu seu texto, o fio condutor de seu argumento buscava responder às acusações de ameaça à ordem pública implicadas pela defesa do livre uso da razão.

Na medida em que é parte do senso comum “identitário” nos dias de hoje a desqualificação sumária da leitura e uso de autores europeus, tido como indicador de colonialismo cultural ou coisa pior, este ensaio coloca-se, de saída, na companhia de alguns árabes muçulmanos de fins do primeiro milênio da Era Comum, a fim de delinear algumas das manifestações de como o debate pode reservar autonomia ou mesmo protagonismo filosófico na relação com a religião, sem que isso implique desqualificar a relação entre o fiel e seu credo.

Naquele cenário, não era lugar-comum a desqualificação sumária da reflexão filosófica, assumida como peça estruturante mesmo de suas obras. A conformar todo um trabalho coletivo que durara séculos entre os árabes, seria até impróprio associar a tradição muçulmana de seus primeiros séculos com o obscurantismo de algumas correntes fomentadas pelo Ocidente, desde fins do XIX, e que buscaram melhor viabilizar a ocu-

pação ou exploração de seus territórios e populações desde então por interesses geopolíticos fomentadores de políticas imperialistas colonizadoras.

A defesa kantiana da liberdade da esfera pública para o uso da razão, bem antes de ter sido arduamente tecida durante o Século das Luzes, tendo seu ponto alto na *Aufklärung* alemã, foi uma experiência há séculos já cotidiana no mundo árabe. Vejamos de modo resumido quatro nomes, com a grafia romanizada, no interior dessa tradição. (Para o que se segue, foram consultados MARTIM, 2003-4; CAMPO, 2009).

Ibn Sina (980-1037), o Avicena entre os ocidentais, é um autor canônico na área da Medicina, por mais de 600 anos tido como referência no espaço europeu, por estabelecer e classificar relações de causalidade entre uma doença e seus sintomas, ligando a saúde física ao ambiente e à influência de fatores mentais, além de dividir os cuidados médicos conforme a faixa etária, de pediátricos e adultos a geriátricos, tendo ainda formulado a hipótese da transmissibilidade pelo contágio com base em observações empíricas, com contribuições nas áreas de pediatria, ginecologia e anatomia. Ele também apresenta todo um sistema filosófico tendo como ponto de partida a Lógica, pas-

sando pela Física e Matemática, com a Metafísica ocupando o centro de suas atenções, aproximando temas aristotélicos e platônicos do Alcorão, dividindo o conhecimento em dois campos, teórico e prático (respectivamente, matemática, física e metafísica, e economia, ética e política). Assim, ao invés da religião tratar a investigação filosófica como algo a ser suprimido, o que vemos é antes algo que antecede em séculos o que os europeus na modernidade iriam descobrir: é necessário o trabalho conceitual filosófico até mesmo para uma melhor relação entre o homem e a natureza.

Abū Nar Muammad ibn Muammad al Fārābī (872-951) foi um persa conhecido como o “Segundo Mestre” numa linhagem em que Aristóteles era o primeiro. Seus textos tratam de temas que vão de lógica e música a medicina e, sobretudo, filosofia, que então ele separa do domínio teológico. Ainda que operando na conhecida chave de conciliar as verdades filosóficas com as teológicas, comum ao Ocidente no período, sua originalidade no debate entre os árabes foi a defesa da racionalidade humana como forma de conhecimento superior à revelação. A maneira como contrapõe o trabalho da imaginação pela religião à percepção intelectual levou-o à defesa do filósofo como chefe po-

lítico, por ser ele o líder ideal, graças ao poder superior do intelecto e da razão.

Contraposto a ele, Abū āmid Muammad ibn Muammad a-ūsīy al-Ġazālīy (1058-1111), dentre suas várias atividades, é um filósofo que, junto do combate ao neoplatonismo, é atento aos cuidados com a alma crente, e buscou um tipo de conhecimento mediante uma pergunta semelhante à cartesiana: que tipo de conhecimento pode resistir à dúvida? Por essa via, trata da natureza e atributos divinos com base no Alcorão, ao mesmo tempo em que busca pontes entre a religião e a filosofia aristotélica, sendo lido e usado até por Tomás de Aquino. Ademais, sempre reservara espaço para as conquistas, descobertas e avanços nas ciências naturais derivadas dos trabalhos dos filósofos.

Não poderia ficar de fora nessa recensão Abū l-Walīd Muammad Ibn Amad Ibn Rušd (1126-1198), latinizado como Averroes, cujos comentários de Platão e Aristóteles desfrutaram de uma recepção no Ocidente ainda mais popular que no mundo árabe.

Por fim, tudo somado, destacamos que, na tradição ocidental, desde os primeiros padres da Igreja, como Orígenes, até Pascal ou Kierkegaard, não há muito espaço para correntes como os abecedarianos alemães do XVI, que

tratavam o conhecimento humano como descartável e supérfluo, incluindo aí o próprio alfabeto (para mais detalhes, cf. VECKET 1913).

O que se passou, então, para que, primeiro, de modo discreto, desde fins do séc. XIX, e, de modo explícito e concretamente observado como prática dominante no universo das produções simbólicas postas a circular como portadoras de valor cultural, desde meados do XX, a busca e circulação do pensamento sejam não apenas perseguidas ou silenciadas, mas desdenhadas e descartadas como irrelevantes? Esse giro pelos árabes decorre da intenção de se tomar, como ponto de partida, algo que, de saída, estivesse “fora” da arapuca armada pelo Ocidente, em que todos estamos enredados, da qual se tratará a seguir antes de passarmos ao problema específico das condições da produção social e coletiva de conhecimentos, sobretudo nas humanidades.

3 - Noção de história como organizadora de questões e práticas, e seu colapso contemporâneo

Paulo Arantes, em *O novo tempo do mundo* (ARANTES, 2014), no ensaio que abre o livro, busca entender o recorte lançado por Koselleck, sobre como entender o fechamento do futuro por

um tempo presente como mero “presentismo”, que se fecha ao trabalho da imaginação de pensar o não experimentado (cf. KOSSELLECK, 2006, p. 305 *et passim*). Para tanto, apoiando-se na organização social sob a chave da economia-mundo tratada por Braudel, pergunta-se pelo que leva ao esvaziamento das promessas de futuro, e, conseqüentemente, ao rebaixamento do horizonte de expectativas que marcam a experiência histórica moderna. Como o mostra Hobsbawm no seu *Era das Revoluções*, havia nas revoluções liberais modernas, da puritana, passando pela americana, à francesa, um contraponto entre a história que se conhece, o presente, e o futuro desconhecido, dimensão que moveu as utopias revolucionárias até o começo do XX. Alguma coisa se passou para que, entre o XIX e o XX, a revolução deixasse de ser algo que potencialmente levaria a uma guerra civil, como para Engels, e fosse substituída por um recorte em que a movimentação revolucionária torna-se uma consequência da guerra, como o foi com Lenin. Passo seguinte, é a guerra que se torna algo mais palpável que a própria Revolução, e a construção de um “novo tempo” cede espaço para algo como “fazer de tudo para garantir que nada mude”. Após a Segunda Guerra, esse ce-

nário se aprofundou, e surge o horizonte não só de que o pior aconteceu (de Auschwitz a Hiroshima e Nagasaki), mas que teremos de fazer de tudo para evitar o fim de tudo. A partir do colapso do Maio de 68 francês, surgem novas formas de atuação militante (com destaque para a criação da ONG Médicos Sem Fronteiras) que trazem à gestão política o caráter de urgência a fim de evitar a catástrofe; desde então, a prática política assume como mote, cada vez mais, o foco em intervenções pontuais que adiem o colapso da “questão social”. Nesse registro, entra em cena um terceiro paradigma, o da crise: se antes a “direita” é “integrada” e a esquerda, “apocalíptica”, para usar a disjuntiva criada por Umberto Eco, agora, por um lado, as forças do *status quo* voltam-se para a gestão apocalíptica de crises que só se aprofundam, e, quanto à esquerda, é a contraparte integrada do esquema, mediante abandono até mesmo de categorias conceituais que tecessem a superação dos impasses postos pela crise de realização do valor no capitalismo contemporâneo.

O que temos? Um grande movimento em pinça pelo qual, esquerda e direita, integrados e antissistêmicos, agem sob a mesma lógica, a de evitar que o mundo tal como se conhece esfarele-se numa

grande catástrofe, seja atômica, ambiental, terrorista, epidemiológica. Tudo somado, como horizonte da luta política restou evitar a queda no esquecimento dos que foram massacrados, dos direitos a serem reparados, do conteúdo das derrotas dos povos e segmentos sociais oprimidos.

As dimensões postas pelo passado passam a constituir a concreitude das experiências históricas de embates e demandas que, no presente, organizam o olhar para o futuro. Em suma: olha-se para o futuro olhando-se para o passado, que se recusa a deixar de ser presente – como o afirmou Drummond, referindo-se ao que parecia ser apenas um aleijão brasileiro, que agora, valendo-se de uma fórmula de Paulo Arantes, se poderia nomear como “fratura brasileira do mundo”: um estado de crise permanente, apoiado em desigualdades sociais ossificadas.

O que se torna o espaço para a ação e para o pensamento num mundo em que a experiência da história fechou-se em um cenário que faz valer o bordão “farinha pouca, meu pirão primeiro”?

Chegamos a uma inversão. A grande conquista moderna pela qual o ser humano tornou-se senhor da natureza transforma-se na impotência coletiva em opor-se a essa “segunda natureza”. Porém, despido do fluxo hegeliano

da razão na história que leva à ruína aquilo que perece, o tal “motor dialético da história”, com o girar em falso desse motor, a humanidade inteira está subsumida à dominância de um capitalismo que se recusa a ruir. Não é de se desprezar a dinâmica que move o metabolismo social que o sustenta: na defesa de seus interesses, essa dinâmica pode até acabar com o planeta inteiro, se isso for alternativa à sua ruína.

Estamos, desse modo, num curto-circuito gerado pelo legado europeu ao mundo, a sociabilidade capitalista que justapôs experiências locais de diferentes povos e com temporalidades distintas em um mesmo espaço, que tudo torna mensurável quantitativamente, e que leva ao impasse que estamos reconstituindo:

Essa mesma brisa marinha que impulsionou o grande transbordamento capitalista da economia-mundo europeia também ajudou a disparar a flecha do tempo braudérian do mundo, orientado segundo uma inédita linha do horizonte, cujo ponto de fuga (...) se apresenta como um novo tempo em que a diferença entre experiência e expectativa não para de crescer

(ARANTES, 2014, p. 48).

Reduzidos todos à luta para evitar o pior, a desintegração ou esgarçamento sociais mediante a preservação do que resta, como entender o lugar identificado como aquele ocupado e que foi perdido pela Universidade e pelas humanidades?

4 - Humanidades à luz da universidade que feneceu

O recorte da história aberto ao futuro como expectativa plena de possibilidades produziu ao seu tempo bons frutos. No começo do século XIX, um desses frutos foi a ideia de universidade conhecida como humboldtiana (para o que se segue, cf. WAIZBORT, 2015). Uma das conquistas das Luzes na Alemanha entra em cena com a criação da Universidade de Berlim em 1810, a instituição que, a um só tempo, forma a personalidade do jovem, o introduz no mundo da cultura e promove o encontro da personalidade cultivada com a perspectiva de uma universalidade dada a conhecer pelo olhar filosófico – modo de superar a cisão das diferentes esferas do saber em áreas estanques – e consolida a ideia de indivíduo emancipado em uma comunidade que, desse modo, caminha para a edificação

de uma humanidade pautada pelo desenvolvimento de cada um segundo suas potencialidades e afinidades.

A ideia de formação como projeto organizou o sistema universitário ocidental, contudo, nos termos mesmo do indivíduo que faz uso de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem, essa é uma soleira aberta para a passagem de poucos, e pode ser dita elitista.

Como o mostra Waizbort, na companhia de Weber, com a americanização do sistema acadêmico, dependente cada vez mais de somas vultuosas de verbas e cada vez mais cindido em áreas isoladas, a prescindir daquele “amálgama” dado pela filosofia no XIX, entra em cena na passagem para o séc. XX um modelo de universidade que forma especialistas. Embora ainda seja algo bastante exaustivo, o modelo de atividade acadêmica produz algo como o “idiota especializado”. Por fim, pressões políticas populares, por um lado, e a crise (olha ela aqui, a “crise”) do modelo de financiamento, tido como caro se levado em conta o “retorno social” de suas atividades, eufemismo que nomeia a sua captura pelo padrão de medida de lucratividade e rapidez no processo de formação acadêmica, levam à dominância um terceiro modelo, o da universidade interessada em titulação em

massa e que despeja no mercado alguém que não é nem “formado”, nem “especialista”, e sim alguém capaz de vender e consumir duas mercadorias: sua força de trabalho e um emprego. A universidade torna-se, assim, a escada e via de acesso ao mercado de consumo de formas de vidas e coisas. *Grosso modo*, os três modelos podem hoje coexistir numa mesma instituição.

O interessante dessa história de dois séculos é a originalidade da entrada em cena, no Brasil, desse invento (para o que se segue, cf. ARANTES 1995, 1997). Enquanto nos países centrais do sistema-mundo a universidade já há muito estava segmentada em áreas e especializações, o desembarque no Brasil desse invento se deu nos anos 30, mediante a importação de professores formados sob as diretrizes clássicas já em declínio. Deu-se o que Arantes chamou de *Aufklärung* temporã: todo um cuidado epistemológico e formador fez nascer no país as mais diferentes e fecundas experiências conceituais e críticas, às voltas com uma questão, a bem dizer, intracientífica, que foi a construção de um conhecimento rigoroso. E esse conhecimento rigoroso portava, ademais, uma dimensão crítica interessante, que colocava novos modos de pensar o problema da formação nacional por meio da

crítica literária e das artes, da sociologia, história e... da filosofia.

Entretanto, o modelo da universidade massificada que entra em cena após os anos 70, se por um lado atende à demanda social por maior acesso à universidade, teve o seu preço: a série de exigências meramente quantitativas altera a relação dos pesquisadores com a sua pesquisa e com a docência, pautados pela ideia de diminuição de custos, aumento de produtividade e diminuição do tempo gasto na formação acadêmica.

A isso soma-se a exígua presença de fundos públicos tanto no ensino básico quanto nas políticas sociais em geral, levando aos bancos universitários um contingente populacional monoglota, pauperizado e interessado em uma titulação em tempo mínimo para que possa vender-se o quanto antes como força de trabalho.

O pouco que resta de “formação” (cf. WAIZBORT, 2015) encastela-se nos programas de pós-graduação, em grupos de pesquisa e, sobretudo, no trabalho que não rende nem pontuação nem visibilidade social, que são os grupos de estudo.

Nesse cenário encontram-se os que, hoje, discutem a “crise das humanidades”.

5 - O que é ser filósofo hoje?

O perfil geral da aclimatação brasileira da pesquisa e ensino filosóficos pautada pelo rigor e acuidade conceituais é, antes do desembarque do modelo humboldtiano, ausente ou meramente diletante, sem que formasse “sistema”, ou seja, sem que formasse herdeiros, com a atividade filosófica nacional condenada, dito de modo resumido, a recomeçar sempre do zero, sem contar os aleijões próprios à formação filosófica atravessada pelo diletantismo, pela paixão pela novidade e pelo contato superficial com as obras dos autores estudados.

A formação da cultura filosófica do estudante interessado em respostas, que imagina serem trabalhadas num curso de filosofia, é o ponto de partida local e resultado de uma história de leitura e análise pautadas por diretrizes cuja “certidão de nascimento” encontra-se num texto de Jean Maugüé (cf. ARANTES, 1995, CORDEIRO, 2008), que critica o modelo pautado pelo desfile de retalhos de correntes e sistemas de pensamento a sufocar a chama do interesse e dedicação do jovem iniciante, movido pela inquietante busca de modos de pensar o mundo, de contar a sua história, de conhecer o porquê de tudo

o que se passa ao alcance de sua curiosidade, uma história, portanto, de algum começo (cf. GIANNOTTI, 1976).

O problema é conseguir realizar um sistema de produção e circulação de objetos identificados como obra de alguém mexendo com filosofia. Em tempos de ensino com acelerado destaque na diplomação em massa, a circunstância que envolve o ensino e a prática de filosofia universitária importa, e muito. Não é franqueado o acesso livre a qualquer interessado em produzir vacinas ou tirar uma ponte da prancheta. Analogamente, há de se reconhecer alguns elementos sem os quais não é possível se dizer, menos ainda “construir” ou “elaborar”, filosofia.

A “prática filosófica” que se instaura ao longo da história nacional considera o texto filosófico em dois registros básicos (para o que se segue, cf. MAUGÜÉ, 1955, GOLDSCHMIDT, 1963, GUÉROULT, 1979): (1) o do andamento da relação entre as ideias (movimento lógico) e (2) com três ordens de dificuldades próprias ao leitor e que somente ele pode resolver: (2.1) as dificuldades próprias à exposição do movimento de encadeamento das ideias contidas no texto, que levam o leitor a produzir um texto sobre o texto que lê, um texto que busca “contar-nos de que se trata”, an-

tes até de qualquer adaptação do seu relato às particularidades de gênero textual ou escola filosófica que se aproxime do escrito.

Sob essa chave, iniciar-se na leitura de textos filosóficos é iniciar-se na apreensão do processo de elaboração das ideias, tendo por meta a posterior reposição do anotado, organizado, preparado e escrito pelo leitor a um ouvinte imaginário, antevendo-se já ser esse ouvinte, por seu turno, quem produzirá (seja como pesquisador, de pós-graduando a pós-doutor, seja como professor) um texto a ser lido, escutado, visto, a depender do suporte, como o exigido por demonstrações em aulas de lógica modal.

Há ainda, (2.2), a dificuldade sempre presente que exige continuada atenção aos textos, o que é somente possível lendo-se o texto, única via de acesso à verdade ou tese defendida, (2.3) sem o que a leitura torna-se (2.3.1) raciocinação ou máquina de fazer argumentos, não raro como reação ao (2.3.2) tornar-se eterno comentarista, seja do §X, da Obra Y ou da Tese Z no último colóquio do mês.

Para evitar que se sufoque a curiosidade dos jovens com um desfile de opiniões que levam ao ceticismo quem busque “respostas” (cf. as objeções tanto hegelianas quanto nietzscheanas expostas por MOURA, 1988), o desa-

fio de lidar com alunos dedicados movidos por certezas políticas, vontade de entender o mundo, sem que isso implique nem pedantismo nem marca de distinção social, o trabalho de formar filósofos tem a tarefa árdua de superar a leitura de manuais e resumos (cf. MAUGÜÉ, 1955) mediante o contato direto com os textos clássicos, contato que forma uma cultura pessoal e íntima no decorrer desse aprendizado, sendo o resultado desse processo a expressão material da ideia mesma de formação (cf. RANCIÈRE, 2002), posta em marcha pelo modelo de universidade que organiza a vida intelectual ocidental.

Destacam-se algumas diretrizes a organizar esse processo (sintetizadas por GOLDSCHMIDT, 1963, comentadas por PORCHAT, 1963): (1) adotar uma postura de discípulo/analista/confessor ante o sistema filosófico, (2) referindo-se a doutrina estudada ao método que a gera, mostrando o movimento lógico dos argumentos que a produzem, (3) movimento que reconstitui a unidade do pensamento que “inventa” teses praticando o método que as gera, o que exige (4) resistir à suposição de uma doutrina anterior à sua concepção, contraposta à unidade buscada entre ler, pensar e escrever, (5) unidade assentada em um tempo lógico na estruturação das

ideias, diferente do tempo do relógio, (6) cujo encontro mostra que a interpretação deve ser interior ao sistema que se estuda, formando-se uma leitura e análise que produz uma verdade não por uma intuição única nem pelo julgamento de sua coerência interna como se todas as ideias vivessem um presente eterno.

O desafio é a produção de uma disposição pela qual estudar pressupõe certa disciplina, uma prática como método que guie aquele que se inicia nos procedimentos de como lidar com textos filosóficos, um percurso pelo qual um dia se chega à pia batismal da tese e textos a serem publicados (cf. LEOPOLDO E SILVA, 1993b), percurso longo e árduo, que corre o risco de produzir eternamente meros comentários, mas que busca superar (MAUGÜÉ, 1955) o consumo das modas filosóficas do momento, o utilitarismo de pressupor que se deva responder de modo ingênuo às urgências do presente, o diletantismo movido pelo senso comum e intuições mediadas por uma linguagem que é fonte de um saber que não pensa o que pensa.

A solução é o repouso no método que busca a reconstrução, pelo leitor, de um movimento interno de uma ideia, um conceito, um sistema. Nos termos dessa dieta magra, sem que se saiba sequer

quando se pode dizer que esteja “formado” com segurança, insegurança agravada pela perda da potência de se conhecer as condições para a produção de saber, a espaço para assuntos políticos, temas sociais, processos de socialização e subjetivação. Estamos, assim, diante do que seja este sistema de produção de ideias em estufa que agora está em crise, as humanidades e a universidade, cuja crise mostra haver determinações que as impactam e que residem em outras esferas da vida social, com suas pressões familiares, religiosas, econômicas, políticas.

Produzir conhecimento nas humanidades pressupõe essa estufa em que reinem a paz e a tranquilidade próprias à formação na atividade de pensar, ou seja, antes de bater-se com o “assunto que interessa”, que seria entender as experiências do presente e as expectativas de futuro (sobre cuja envergadura, a terceira parte desse ensaio não deixa margem a dúvidas), o tempo exige deter-se, de modo propedêutico e formador, na história e estrutura das ideias.

Para tanto, é recomendado ao jovem que inicia seu árido processo formador um passo atrás que leve ao sacrifício de ideias-combo tais como “livre mercado”, “empoderamento” ou “luta de

classes” ao iniciar-se na pesquisa acadêmica. Ainda que isso seja tido como reacionário, trata-se de abrir mão de fórmulas que pressuponham questões e respostas ordenadas e racionalmente estruturadas somente após longo contato com as teses e debates que as formulam. O que falta a quem se inicie no caminho filosófico é o repertório que lhe permita reconstituir a história dos temas e problemas, a sua formulação e sustentação.

“Formar-se”, no ambiente acadêmico, é dar um passo atrás, a fim de entender antes como se constroem esses pontos de vista. Sem a trajetória de leitura e análise de textos pautada pelo rigor lógico que demarque o movimento que estrutura a construção dos argumentos, com ares de propedêutica filosófica, o risco é a adesão voluntarista, dogmática e ingênua a pressupostos cuja tessitura se ignora, não raro desaguando em produção textual, quando muito, inócua.

Feito esse percurso introdutório à prática filosófica na estufa universitária, está aberta a via que levará o pesquisador a tratar dos muitos temas e polêmicas pelas quais se interesse, segundo os recortes epistemológicos, escolas e sistemas que lhe sejam os mais férteis para o bom andamento de suas pesquisas e atividade acadêmicas.

6 - Conclusão

É esta “estufa” que está sob ataque. Ataque cujas determinações exigem uma postura ante o presente que não seja dogmática, tampouco mero retorno ao passado, como se a história das humanidades apresentasse respostas acabadas ou algum modelo ideal. Antes, o cenário exige enfrentar aquilo que está posto como limite pelos nossos tempos.

Ante o todo do qual o pensamento é parte, há dimensões nas formas de pensar que são universalizantes, mas cujas singularidades não são eternas, pois estão às voltas com questões com passado e limites cuja complexidade permite afirmar, parafraseando Marx, que a universidade e as humanidades em geral, a filosofia em particular, são agentes de uma história cujo sentido lhes escapa.

A tarefa que se abre quando se discute “crise nas humanidades”, portanto, é a de reconstituir pelo pensamento e pela ação as clivagens e brechas para além de uma racionalidade soberana, mas que reconheça o lugar do pesquisador e do aluno como a atravessar um oceano em que passado, presente e futuro apresentam determinações vividas como devir, em que seus agentes escrevem uma história sem que se saiba de antemão o sentido da história tecida.

Inexiste a razão soberana, a existência autêntica: o que nos resta (na companhia de LEO-POLDO E SILVA, 1993a, FABRINI, 2006) é o engajamento despido da segurança de quem sabe, mas munido da imprevisibilidade de quem busca, perpassado pelos desvios e angústias de quem procura, sem as ilusões de um passado fantasiado onde tudo funcionasse às mil maravilhas. Funcionasse, não teria chegado onde chegou.

Por fim, pode-se afirmar que estamos diante do colapso do mo-

delo e dos parâmetros do que se entende por humanidades ou mesmo universidade, atropeladas por diretrizes gerenciais pautadas pela padronização a transformar e quantificar o trabalho solitário, reduzido à linha de produção seriada que atende pelo nome de sistema educacional. Como lidar com o colapso desse modelo de saber? Estamos ante um cenário em que temos tudo por fazer. Mas não foi a enormidade dessa tarefa o que sempre pautou o que se passa por filosofia no decorrer dos milênios?

Referências

- ARANTES, P. E. *Departamento francês de ultramar*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____.; ARANTES, O. B. F. *Sentido da formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.
- _____. “O novo tempo do mundo: a experiência da história numa era das expectativas decrescentes”. In: _____. *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- CADERNO DE RESUMOS do 1º Simpósio Internacional de Humanidades, IH-UnB, 21-23 out. 2019. In: <https://drive.google.com/file/d/1SjSyuY7M8-VMxXRvgyZ2aE12gdcHKBC6/view>, acessado em 28 de outubro de 2019, às 22h53.
- CAMPO, J. E. *Encyclopedia of Islam*. Nova York: Facts On File, 2009 [Encyclopedia of World Religions].
- CORDEIRO, D. S. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. Tese de Doutorado. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2008.
- FABRINI, R. “O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento”. *Trans/Form/Ação*, 28(1), p. 7-27, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. “O método desviante: algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de filosofia”. In: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/06/gagnebin-j-m-o-mc3a9todo-desviante.pdf>, acesso em 28 de outubro de 2019, às 17h32.
- GIANNOTTI, J. A. In: v.a., “Por que filósofo?”. *Estudos Cebrap* (15), jan.-mar. 1976, p. 133-173.
- GOLDSCHMIDT, V. “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”. In: *A religião de Platão*. Trad. Ieda e Osvaldo PORCHAT. São Paulo: DIFEL, 1963.
- GUÉROULT, M. *Dianoématique: Philosophie de l’histoire de la philosophie*. Collection. Analyse e Raisons. Paris: Aubier Montaigne, 1979.
- KANT, I. “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Trad. V. FIGUEIREDO. In: MARÇAL, J.(Org.). *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 406-15.
- KANT, I. *O que significa orientar-se no pensamento?* 3. ed. Trad. Floriano de Souza FERNANDES. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

- LEOPOLDO E SILVA, F. "A função social do filósofo". In: ARANTES, P. *et al.* (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ, 1993a.
- _____. "Currículo e formação: o ensino da filosofia". *Revista Síntese*, Belo Horizonte (20, n. 63), p. 797-806, out./dez. 1993b.
- MAUGÛÊ, J. "O ensino de filosofia: suas diretrizes". *Revista Brasileira de Filosofia* (V, n.20), out./dez. 1955, p. 642-9.
- MARTIN, R. R., editor-chefe. *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, 2 v.. Nova York: Macmillan Reference USA, Thompson Gale, 2003-4.
- MOURA, C. A. R. de. "História *stultitiae* e história *sapientiae*". *Revista Discurso* (17), 1988, p. 151-71.
- PORCHAT, O. "Prefácio". In: GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, p. 5-10, 1963.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do VALLE. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TORRES FILHO, R. R. "Respondendo à pergunta: quem é a ilustração?". *Discurso* (14), p. 101-112, 1983.
- VECKET, J. A. "Abecedarians". In: HERBERMANN, C. B.; PACE, E. A.; PALLEN, C.E.(Eds.). *The Catholic encyclopedia; an international work of reference on the constitution, doctrine, discipline and history of the Catholic Church*, 14 v.. Nova York: Robert Appleton Company, v. 1, p. 35.
- WAIZBORT, L. "Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior". *Tempo Social*, 27(2), p. 45-74, 2015.

Recebido: 10/12/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

Apontamentos sobre Tradutibilidade, Pedagogia e Hegemonia nos *Cadernos* de A. Gramsci

[Notes on Translatability, Pedagogy and Hegemony in A. Gramsci's *Notebooks*]

Rocco Lacorte*

Resumo: Apresento aqui algumas reflexões sobre umas das fontes principais do entrelaçamento entre os conceitos de “hegemonia”, “pedagogia” e “tradutibilidade” nos *Cadernos do cárcere* de Antonio Gramsci. Em particular, focarei sobre o Lenin que opera depois de 1917 e que destaca o papel da “cultura” e da “pedagogia” em relação à construção da nova economia, política e sociedade russa. Ademais, pretenderei indicar alguns pontos importantes que Gramsci desenvolve a partir de sua reflexão sobre o Lenin dessa fase histórica, em particular a relação entre tradutibilidade, “tradução”, hegemonia política e pedagogia. As páginas que se seguem colocam-se consciente e necessariamente como intervenção muito limitada, a qual deverá ser integrada sequencialmente.

Palavras-chave: tradutibilidade; hegemonia; pedagogia; Lenin; Gramsci.

Abstract: In this article I am presenting some reflections on one of the main sources of the relationship between the concepts of “hegemony”, “pedagogy” and “translatability” in Antonio Gramsci's *Prison Notebooks*. In particular, I shall focus on the post-1917 Lenin, who stressed the role played by “culture” and “pedagogy” in the construction of the new Russian economy, politics and society. I shall also deal with some important points that Gramsci develops on the grounds of his own reflection on Lenin's work during this post-1917 historical phase, especially with the relationship between translatability, “translation”, political hegemony and pedagogy. The following pages are consciously and necessarily conceived as a limited intervention, which will require further integration in the future.

Keywords: translatability; hegemony; pedagogy; Lenin; Gramsci.

*Doutor (Ph.D) pela University of Chicago (EUA). Atualmente realiza pós-doutorado no Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB), com bolsa da CAPES. Email: roccola@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-0789>.

Premissa

Cabe observar, de partida, que Gramsci nunca escreveu um livro – apesar, infelizmente, do fato de que muitas das antologias que coletam alguns de seus textos e/ou apontamentos escritos no cárcere o façam aparecer como autor de livros e de um pensamento concluído e dividido por temas bem definidos. Ele, certamente, estava mais do que consciente de que há esferas e disciplinas distintas do saber, mas seu modo de conceber este último não era nem disciplinar (isto é, de acordo com a velha pedagogia burguesa) e tampouco interdisciplinar (isto é, de acordo com a tentativa burguesa de superar a ordem disciplinar do saber), mas, antes, *dialético*. É ele mesmo que nos orienta sobre este aspecto, como se lê num texto escrito entre fim de 1932 e início de 1933 (isto é, “maduro”):

Filosofia — Política — Economia. Se estas três atividades são os elementos constitutivos de uma mesma concepção do mundo, deve existir necessariamente, em seus princípios teóricos, convertibilidade de uma na outra, tradução recíproca na linguagem específica própria de cada elemento constitutivo: um está implícito no outro e todos, em conjunto, formam um círculo homogêneo (cf. as notas precedentes sobre a tradutibilidade recíproca das linguagens científicas) (Q 11, 65; CC, 1, 209).¹

Embora distintas, entre as atividades mencionadas nesta citação *não* há, na realidade, divisão disciplinar (isto, na verdade, vale a respeito de to-

¹Com referência aos textos dos Cadernos do Cárcere de A. Gramsci, utiliza-se (seguindo a maioria dos estudiosos de Gramsci) o seguinte método de notação: Q 7, 45, 893-94, B (Q = Caderno; 7 = número do Caderno; 45 = número do parágrafo do Caderno; 893 = número de página da edição crítica italiana, organizada por Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, 1975; B = texto B: versão única; diferente de: A = texto A: primeira versão; C = texto C: segunda versão, às vezes não apenas copiada, mas criticamente reelaborada). Quando for necessário, indicarei (às vezes mudando-a um pouco) a tradução em português dos Cadernos do Cárcere de COUTINHO, C. N. (Edição e tradução); HENRIQUES, L. S. e NOGUEIRA, M. A (Co-edição). Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2001-2006. Com referência a esta última edição, utiliza-se o seguinte método de notação: CC, 1, 250 (CC=Coutinho; 1=número do volume; 250=página no volume).

²Para Gramsci, pode-se falar de “atividade racional” (“teórica” ou “prática”) como expressão que indica algo não “arbitrário” enquanto aceito e atuado com regularidade pelas massas (ou por uma comunidade mais ou menos ampla de seres humanos). Cf., por exemplo, Q 6, 10 e Q 11, 59. “[...] A cada momento do desenvolvimento histórico há luta entre racional e irracional – entendido o irracional como o que não triunfará em última análise, nunca se tornará história efetiva, mas que em realidade é também racional, porque é necessariamente ligado ao racional, sendo um momento imprescindível dele [...]. Só a luta, através do seu êxito, e nem sequer do seu êxito imediato, mas através do que se manifesta em uma permanente vitória, dirá o que é racional o irracional, o que é ‘digno’ de vencer, pois continua, do seu jeito, e supera o passado” (Q 6, 10, 689-90).

das as atividades “racionais”² de qualquer “civilização” histórica). *Sequer* a relação entre elas pode ser corretamente definida de interdisciplinar. Ao contrário, trata-se, para Gramsci, de atividades/“linguagens” teóricas e práticas diferentes, cada uma contribuindo a produzir a mesma concepção de mundo e o mesmo mundo. O princípio que, na sua obra, está na base do conceito de “tradutibilidade” e que, contemporaneamente, coincide com ela, é assim formulado por Gramsci: “Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, não obstante, essencial dom do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico” (Q 24, 3; CC, 2, 200) texto C do Q 1, 43, 33-4, A – grifo meu). Disto deriva que, embora *filosofia*, *política* e *economia* sejam atividades/linguagens³ diferentes, *quando* produzem efeitos reais fundamentalmente parecidos ou idênticos, revelam não estar em

relação de contradição, mas, antes, de *oposição não-antagônica*. Neste caso, elas são, no máximo, elementos contrários e não contraditórios (LACORTE, 2014; PRESTIPINO, 2004). Com efeito, para Gramsci, à medida que são convertíveis, ou traduzíveis, a *filosofia*, que é sempre uma dada filosofia (e que, de acordo com a tradição de pensamento predominante no Ocidente, é uma disciplina puramente teórica), contém (pelo contrário), de maneira implícita, tanto uma determinada *política* quanto uma determinada *economia* (política e economia que, para essa tradição, são atividades práticas). Por conseguinte, a filosofia é contemporaneamente política e economia, ou seja, uma atividade “prática” ou “política”. O mesmo vale para os outros elementos/atividades: a *política* contém implicitamente a filosofia e a economia;⁴ e a economia contém implicitamente a filosofia⁵ e a política. Por conseguinte, tanto a economia, quanto a política são, ao mesmo tempo, atividades “teóricas”. Cada elemento/atividade é ao

³Sobre a convertibilidade entre linguagem e atividade político-histórica, ver Q 10 II, 9 junto a LC 582 (GRAMSCI, 1965; citado, de agora em diante, com a sigla LC, seguida pelo número da página, e traduzido por mim). Ver também LACORTE, 2014.

⁴Ver abaixo as referências à “política” de Lenin.

⁵A teoria econômica de Ricardo, na hipótese que Gramsci faz no Q 10 II, 9, é um dos elementos fundamentais dos quais se originou a filosofia da práxis: “A descoberta do princípio lógico formal da ‘lei tendencial’, que conduz à definição científica dos conceitos fundamentais na economia, o de *homo oeconomicus* e o de ‘mercado determinado’, não foi uma descoberta de valor também gnosiológico? Não implica, precisamente, [...] uma nova concepção do mundo?”.

mesmo tempo as outras (em um certo grau de desenvolvimento) e vice-versa. Essas atividades/linguagens são reciprocamente *traduzíveis* precisamente por terem efeitos “idênticos” ou “fundamentalmente parecidos” (Q 4, 42) – ou seja, *quando e na medida em que* produzem os mesmos efeitos organizadores e transformadores do mundo (Q 7, 45; Q 8, 208).

Desse princípio deriva uma *dilatação* de todos os conceitos tradicionais (e explica-se assim o uso muito abundante das aspas nos *Cadernos do cárcere*), devido ao fato de que, agora, cada atividade humana é considerada não unilateralmente, mas sempre de acordo com seu lado teórico e prático, ao mesmo tempo. Por isso, Gramsci dilata também o conceito de “pedagogia”. Tal princípio serve também como elemento heurístico para a elaboração de novos conceitos mais amplos e elásticos, isto é, adequados histórica e dialeticamente às necessidades da análise de uma “situação”, para organizá-la e transformá-la.

Não é difícil ver que essa concepção gramsciana vai além do clássico modo de ver o saber. Ela constitui contemporaneamente uma crítica à epistemologia, se por “ciência” (em sentido amplo) se entende apenas o saber teórico: já que o próprio “saber”, além de

não ser compartimentado e estático, configura-se como processo histórico-político (não linear), no qual, por um lado, a prática é, sim, uma atividade diferente da teoria, caracterizada pelas suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, representa a teoria *real* (ou realizada ou que está se realizando e criticando realmente). E, por outro lado, a teoria é, sim, uma atividade diferente da prática, que tem as suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, é a própria prática que está se elaborando criticamente, desenvolvendo, transformando e/ou potencializando.

Podemos citar uns exemplos desse modo dialético de ver exposto nos *Cadernos*, onde, por um lado, a própria atividade “prática” é qualificada contemporaneamente como se segue, isto é: a) como (forma e nível de) atividade intelectual, consciência e conhecimento do mundo, à medida que transforma o mundo (Q 8, 169; Q 11, 12, 1385; CC, 1, 102); b) como crítica real da teoria (com referência às vezes explícita a Lenin e à Revolução russa): “A hegemonia realizada significa a crítica real de uma filosofia, a sua dialética real”; “A fundação de uma classe dirigente (isto é, de um Estado) equivale à criação de uma *Weltanschauung*” (Q 7, 33; CC, 1, 242); em mais um exemplo, Gramsci escreve: “o desenvol-

vimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico” (Q 11, 12, 1385-86).

Por outro lado, sobre o pensamento organizado na forma de “superestruturas”, que ele chama significativamente de “atividades”, chega a afirmar: “a arte, a moral, a filosofia, essas atividades são também ‘política’” (Q 10, 41, x, 1316, C; CC, 1, 384). Ele pode afirmar isso só depois de ter chegado a formular teoricamente a tradutibilidade, pois na primeira redação desse texto ainda não se encontra essa ideia, que aqui pressupõe a compreensão da equivalência e reciprocidade entre atividades teóricas e práticas.⁶ E sobre a “ciência” (no sentido amplo de “saber”), ou a “teoria”, encontramos, também nos *Cadernos*, apontamentos como o seguinte, por exemplo, no qual

a pergunta que Gramsci coloca, ao desenvolver a segunda e a undécima das *Teses sobre Feuerbach* de Marx,⁷ é se o saber não seria, ao mesmo tempo, “política” (ou prática):

a ciência não é essa mesma “atividade política” e pensamento político, na medida em que transforma os homens, os torna diferentes do que eram anteriormente? [...] Contudo, deve-se ver se se trata de criação “arbitrária” ou racional, isto é, “útil” aos homens para ampliar o seu conceito da vida, para tornar superior (desenvolver) a própria vida. (Q 15, 10, 1766; CC, 3, 330)

Uma resposta afirmativa a esta última pergunta encontra-se no Q

⁶Na primeira versão se lê: “A arte, a moral, a filosofia ‘servem’ à política, isto é, se ‘implicam’ na política, podem se reduzir a um momento dela e não vice-versa” (Q 4, 56, 503, A); diferentemente, na segunda, Gramsci retira “e não vice-versa”: isto significa que somente agora reconhece plenamente a reciprocidade. Quer dizer: a arte, a moral, etc., são tanto “política” quanto a política (na medida em que os efeitos reais que produzem são “idênticos” ou “fundamentalmente parecidos” aos de atividades políticas em sentido estrito). Essa mudança na consideração dos elementos/atividades superestruturais é confirmada pela leitura de muitos outros textos dos *Cadernos*, escritos depois da formulação madura da tradutibilidade, em torno da primavera de 1932.

⁷Respectivamente, na tese 2, se lê: “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica” (MARX, 1969 [1845]). Cabe notar que neste texto Marx interpreta a prática como práxis e não vice-versa. Isto significa que ele não interpreta a prática num sentido positivista, como pura prática, esvaziada de pensamento, mas, ao mesmo tempo, “subjetivamente”, como “atividade humana histórica” – como se lê na tese 1); e na tese 11, se lê: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (idem); isto não significa o abandono da teoria e da filosofia, mas a necessidade de que a filosofia se torne práxis “para continuar a ser filosofia” (como interpreta Gramsci, por exemplo no Q 8, 208, à luz de Lenin e da sua própria experiência de vida e política). Marx muda o modo de pensar o papel da filosofia e Gramsci, consequentemente, a pensa como filosofia da práxis, ou seja, como explicam vários apontamentos gramscianos: filosofia que é, ao mesmo tempo, filosofia e “política”.

15, 22, onde Gramsci, ao enfrentar a questão da unificação de teoria e de prática, observa de forma clara que:

existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos. Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: o de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência [...]. O problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em determinados momentos históricos, chamados “de transição”, isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou quando se multiplicam os programas teóricos que demandam,

também eles, a sua justificação realista, na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais (*ibidem*, 1780; CC, 1, 260).

A elaboração teórica e a consequente assimilação da teoria são consideradas – contra a tradição mais difusa de pensamento ocidental e contra os marxistas deterministas e economicistas – como “momento” que potencializa a prática, e nesse caso: os “movimentos práticos [...] só assim se tornam mais práticos e reais” (*idem*). Contudo, já numa nota escrita antes, Gramsci afirmara que: “Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias (ver notas sobre o caráter das ideologias), e a única “filosofia” é a história em ato, ou seja, a própria vida” (Q 7, 35, 886; CC, 1, 244 – grifo meu). Como veremos, Lenin e a elaboração da teoria da tradutibilidade têm um papel decisivo para a reinterpretação gramsciana da relação entre estrutura e superestrutura.

Para entender melhor a linha destacada na citação acima, vale a pena ler um texto no qual se encontra implícito tanto o método descrito no Q 11, 65 citado acima, quanto uma crítica à epistemologia como disciplina que pensa a

ciência e o saber como elementos puramente teóricos:

Aceita a definição que Benedetto Croce dá de religião — isto é, a de uma concepção do mundo que se transformou em norma de vida, já que norma de vida não se entende em sentido livresco, mas realizada na vida prática —, a maior parte dos homens são filósofos, na medida em que atuam praticamente e nesta sua ação prática (nas linhas diretoras de sua conduta) está contida implicitamente uma concepção do mundo, uma filosofia. [...] A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral). [...] [N]ão

é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco” (Q 10 II, 17; CC, 1, 325-26).

Como já se pode deduzir agora, a partir desses exemplos o problema da unificação de teoria e prática é central na filosofia da práxis e Gramsci, num apontamento muito importante (Q 10 II, 44; CC, 1, 398), o considera, simultaneamente, um problema pedagógico. O fato interessante é que, num outro apontamento, ele chama a tradutibilidade de “teoria da unidade de teoria e de prática” (Q 8, 208, 1066).⁸ Assim, se pensamos bem, a tradutibilidade constitui, ao mesmo tempo, uma teoria das relações pedagógicas entre diferentes atividades – a qual acaba caracterizando especificamente o marxismo desenvolvido pelo revolucionário sardo (Q 10 II, 44, 1331).

Uma das tarefas principais neste estudo será, assim, a de começar a esboçar as correlações entre esses aspectos. Pois, se o

⁸Não há tradução em português do Q 8, 208, A. Pode-se ver em parte a tradução do texto C correspondente em CC, 1, 188.

saber – ou melhor, se “tudo” – é “política” (Q 7, 35, 886), ou “ideologia”, não pode haver, por exemplo, escola que seja “sem partido”: antes, na verdade, o partido da escola sem partido não é nada além de um “partido” (no sentido amplo).⁹ Toda atividade humana, na medida em que tem efeitos práticos transformadores e organizadores do mundo, é política. Naturalmente, a política do político de profissão é (ou deveria ser) a arte de dirigir, organizar, transformar e conservar por excelência (mas também conservar implica transformar). Gramsci, todavia, afirma que também as outras atividades racionais são “política”, ainda que num sentido mais amplo (que inclui o sentido mais restrito), isto é, na medida em que têm uma eficácia prática ou ideológica. Como veremos, para ele até as escolas são não simplesmente elementos políticos, mas “trincheiras” de uma nova forma de guerra, que ele chama “guerra de posição”, e que é combatida não apenas no interior de uma nação, mas também

no nível internacional.

Além disso, em relação às premissas teóricas da tradutibilidade ou convertibilidade entre teoria e prática, delineadas acima no Q 11, 65, Gramsci destaca que, das “proposições (que devem ser elaboradas)” acerca da mútua tradutibilidade entre atividades diferentes

decorrem, para o historiador da cultura e das ideias, alguns critérios de investigação e cânones críticos de grande significado. Pode ocorrer que uma grande personalidade expresse o seu pensamento mais fecundo não no local que aparentemente deveria ser o mais “lógico”, do ponto de vista classificatório externo, mas em outra parte que aparentemente pode ser julgada estranha. Um político escreve sobre filosofia: pode se dar o caso de que a sua “verdadeira” filosofia deva ser buscada,

⁹O projeto “Escola Sem Partido” coincide com o PL 7180/2014. “Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, foi só em 2014 que o movimento ganhou corpo como projeto de lei. O primeiro foi apresentado por Flávio Bolsonaro, e o segundo, por seu irmão, Carlos Bolsonaro (PSC-RJ)”. Outros apoiadores são “figuras como o Pastor Eurico (PEN-PE), João Campos (PRB-GO), Delegado Francischini (PSL-PR) e Eduardo Bolsonaro (PSL-SP). Flavinho, o relator, é missionário católico na comunidade Canção Nova”. Leem-se infinitas afirmações como a seguinte (de um professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo): “A dimensão política não pode ser retirada dos eventos humanos, portanto nem da educação” (ver MATUOKA, 2018). Elas são justas e corretas do ponto de vista de Gramsci. Contudo, o problema é que permanecem afirmações sem justificação teórica. Como veremos, Gramsci não se limita à afirmação, ao “que”, mas chega a explicar “por que” a dimensão política não pode ser retirada das ações humanas.

antes que nos livros filosóficos, em seus escritos de política. Em toda personalidade existe uma atividade dominante e predominante: é nela que se deve buscar o seu pensamento implícito na maioria dos casos, e, por vezes, em contradição com o que é expresso *ex professo*" (Q 11, 65, C; CC,1, 209-10).

Ora, como existem já muitos estudos sobre o conceito de pedagogia/educação em Gramsci, no sentido estrito, este estudo, em vez disso, ao se embasar sobre as premissas teóricas da tradutibilidade mencionadas acima, pretende buscar em que consiste a sua pedagogia em sentido amplo e forte (o que inclui o sentido estrito das relações escolares, mas não se limita a elas, e é a base de todas as suas formulações pedagógicas); isto é, pretende investigar alguns dos elementos pedagógicos presentes não apenas nos textos explicitamente dedicados à pedagogia, mas os que são contidos nos seus textos filosóficos e políticos, às vezes implícita e outras vezes explicitamente, na convicção de que todo tema que a tradição confinava erroneamente numa disciplina particular, em Gramsci (e não apenas nele), atravessa todos os demais. O próprio autor

dos *Cadernos* utiliza este método ao desenvolver-"traduzir" a obra "política" de Lenin (tomada por ele mesmo explicitamente como uma das suas fontes principais) numa filosofia (e pedagogia) da práxis.

No que se segue, em primeiro lugar, analisaremos alguns textos do revolucionário russo, nos quais os conceitos de hegemonia, tradução, linguagem e pedagogia se encontram entrelaçados muito estritamente de acordo com aquela modalidade teorizada pela tradutibilidade (ilustrada em parte acima). Em segundo lugar, destacaremos uns pontos em comum entre os dois revolucionários e depois desenvolvidos ulteriormente por Gramsci nos *Cadernos*.

Introdução. Pedagogia, Tradução e Hegemonia

O conceito teórico-político gramsciano da tradutibilidade está, dentro de certos limites, já presente na "linguagem política" de Lenin – no conceito de "hegemonia" deste último, o qual implicava o reconhecimento de que na sociedade moderna de massas o poder não se dá por mera coerção, mas passa também e, sobretudo, necessariamente pela conquista cultural do consenso das massas na sociedade civil – e pode ser conec-

tado a uma série de pontos importantes que Gramsci e Lenin têm em comum. Embora, no segundo autor, eles não sejam desenvolvidos no nível teórico do primeiro, os seus germes já se podem encontrar, por exemplo, na celebre Resolução sobre a *Nova política econômica*, apresentada em outubro de 1921.

Estes pontos são, em primeiro lugar, a ideia da reação dialética das “superestruturas” sobre a estrutura, ligada à compreensão (embora ainda não muito elaborada teoricamente por Lenin) do alcance “político” da atividade cultural em relação aos fins do desenvolvimento da economia e da revolução política. (Também em Gramsci contempla-se ao mesmo tempo o outro “lado da moeda”: cabe lembrar do seu juízo sobre a reforma intelectual e moral como ao mesmo tempo econômica; pois, é claro que se trata de um único processo em devir e que é impossível educar inteiras massas sem, ao mesmo tempo, fornecer-lhes os meios materiais – livros, bolsas de estudo, infraestruturas, etc. – necessários a sua formação).

Em segundo lugar, a ideia de que o alcance “político” do trabalho cultural e uma dialética real e efetiva dependem da realização concomitante de uma “estrutura

ideológica” – ou seja, de centros de produção e difusão cultural, de ideias, com seus *tradutores* “especializados” (Q 1, 43, 33-34; Q 3, 49; Q 29, 3; Q 7, 81) – e de um *trabalho pedagógico* capilar, “molecular”, de larga escala – não a mera transmissão passiva de dados e noções, mas um trabalho criativo, de elaboração crítica de conteúdos e formas destinadas a mobilizar ativamente as massas (Q 3, 48, 330-31). Esse trabalho constitui o elo necessário para que uma dada concepção, ou antes, teoria, se espalhe e seja absorvida pelas massas (só assim se tornando “concepção de mundo” – Q 10 II, 17), as quais se formam graças a ela e fazem dela sua norma de ação coletiva (prática). Tudo isso obviamente implica também a formação e o trabalho daqueles a quem Gramsci chamava de intelectuais “orgânicos” – concebidos como órgãos vitais de um determinado “corpo social”, sem cuja atividade intelectual e moral este último não poderia existir –, ou seja, os “funcionários” e elaboradores históricos de teorias/ideologias orgânicas (também chamadas de “superestruturas”), entendidos como “tradutores”,¹⁰ como elementos necessários ao movimento histórico por sua função organizacional e conectiva na cons-

¹⁰Ver Q 1, 43, 33-34; Q 3, 48 (CC 3, 194); Q 7, 81 (CC 2, 239), entre outros.

trução e fortalecimento da nova (parte da) sociedade (Q 12, 1 – e isso é descrito pelo autor dos *Cadernos* com referência especial à configuração da sociedade moderna de massas). Em terceiro lugar, Lenin e Gramsci têm em comum o modo de conceber a tradução como um vasto trabalho cultural-pedagógico por meio do qual uma linguagem teórica complexa se torna compreensível, persuasiva e assimilável pelas massas, a fim de elevar seu nível cultural, transformando-o em “concepção do mundo”, ou seja, em elemento/atividade para combater coletivamente a luta pela hegemonia e a “guerra de posição”. Destarte, tanto em Lenin quanto mais tarde em Gramsci, e de modo mais marcado, o trabalho pedagógico e cultural aparece como um “momento” decisivo para que um dado pensamento-linguagem se torne hegemônico e real.

Cabe frisar que, no último Lenin, e mais ainda em Gramsci (especialmente a partir das notas escritas em 1932), se torna cada vez mais claro que tal processo de realização de ideias deve ser mediado por um trabalho pedagógico. Contudo, há pedagogias e pedagogias. No caso dos dois revolucionários, não se trata de uma atividade pedagógica qualquer, mas da nova pedagogia marxista baseada na “‘tradução’ [...] orgânica e

profunda” (Q 11, 47), ou integral, que expressa a capacidade e vontade de alcançar e educar massas humanas inteiras.

Lenin. Tarefas “pedagógicas” e “tradução”

Podemos acrescentar mais detalhes para aprofundar a relação Lenin-Gramsci. Lenin afirma em uma famosa Resolução de 1921 (intitulada: *A nova política econômica e as tarefas dos centros de educação política*), que, na situação em que se encontrava a Rússia (no período em que escreve), era vital transmitir às massas russas e de outros países a ideia da necessidade da revolução “cultural” como continuação da revolução política e como uma forma de revolução política ela mesma. Para ele, esta era uma das grandes tarefas a serem cumpridas pelos revolucionários, na fase após a conquista do poder, para que a própria revolução política pudesse ser “absorvida” pelas massas e “tornada acessível às massas” (LENIN, 1968, p. 1642-43). Contudo, isso implicava um enorme trabalho cultural e pedagógico, que, para Lenin, deveria ser realizado pelos “Centros de educação política” e que ele considerava um “momento” necessário para a construção de um novo sistema

econômico e social. Como se lê no documento *Sobre a cooperação*, de maio de 1923: na Rússia, “a revolução política e social tem precedido a revolução cultural, frente à qual, todavia, nos encontramos hoje” (LENIN, 1968, p. 1803). Portanto, por causa da dinâmica conjuntural histórica das relações de força no nível nacional e internacional, uma vez conquistado o domínio político surgiu o problema de constituir a *função dirigente e organizadora* para que o desenvolvimento da revolução não fosse impedido, nem pelos burgueses por dentro, nem pelos imperialistas por fora da Rússia, ambos mais aculturados e avançados do ponto de vista da capacidade de organizar e dirigir a sociedade. Eis porque, frente à nova situação histórica, Lenin começa a elaborar uma nova concepção do poder, a qual gira em torno do conceito de hegemonia: o elemento da “coerção” e da força, aqui, é integrado pelo da “direção”, que o próprio Lenin liga à questão tanto do apoderamento do saber (burguês, numa primeira fase) quanto da divulgação dele “para todos os trabalhadores” (para fazer funci-

onar a economia na nova sociedade).

Os desenvolvimentos teóricos dessas ideias e práticas por parte do revolucionário russo podem ajudar a compreender melhor o próprio conceito de “hegemonia”, esta que, nos *Cadernos* de Gramsci, como observa Cospito, “deve ser entendida mais como direção do que domínio, com uma oscilação entre *hegemonia=direção* e *hegemonia=direção+domínio*” (COSPITO, 2004 e Q 1, 44, 41). O próprio Cospito acrescenta que essa oscilação “não será completamente resolvida” ao longo da escrita dos *Cadernos*; muito provavelmente se refere à colocação do problema do ponto de vista teórico, o qual deve abranger as várias possibilidades e combinações históricas entre domínio e direção nas diferentes fases históricas.¹¹ Sobre isso, Gramsci escreve que o critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversá-

¹¹Do que se lê em Q 6, 88, 764, pode-se derivar que a hegemonia comunista, como a pensa Gramsci, embora não negue realisticamente uma fase de “ditadura” do proletariado, necessária para assegurar as conquistas políticas voltadas a impedir a exploração das classes subalternas, deve tender a eliminar progressivamente o lado do domínio e da força em favor do da direção e do consenso. Mas, claramente, também o próprio “consenso”, visto dialeticamente, continua constituindo uma forma de “coerção”, na medida em que quem consente obedece a uma norma, embora não de forma exterior, mas de acordo com a modalidade do “livre” autoconstrangimento, este que claramente é de outra natureza em face daquele imposto de fora por uma autoridade externa.

rios, que pretende “liquidar” ou submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (Q 19, 24; CC, 5, 62; texto C de Q 1, 44, 41, A).

Já em Lenin, a necessidade de elaborar uma nova concepção do poder e da luta política se encontra teorizada junto à elaboração de uma concepção relativa à educação das massas (especialmente as camponesas, que eram mais atrasadas). Este último ponto, na verdade, constitui uma verdadeira obsessão nos últimos anos da sua vida. Em um relatório de 27 de março de 1922, posterior ao sobre a “nova política econômica” (NEP), o revolucionário russo destaca a conexão entre saber/cultura e direção/organização. O problema da aculturação das massas e, sobretudo, dos próprios dirigentes, estava se tornando o ponto crucial do qual iria depender o futuro da revolução e da sociedade comunista: “[...] Toda a dificuldade não reside em possuir o poder político, mas em *saber dirigir* [...] de modo que a ativi-

dade econômica do Estado não sofra interrupções” (Lenin 1968, p. 1734 – grifo meu). “O que é que falta, então?”, pergunta ele, e logo responde: “Está claro: *falta a cultura entre os comunistas que têm funções dirigentes*. [...] Dúvido muito que se possa dizer que estão os comunistas a dirigir esta massa. Na verdade, não são eles que dirigem, e sim são dirigidos” (*idem*, p. 1724 – grifo meu). Dirigidos por quem? Pelos especialistas burgueses cuja “cultura é mesquinha, mas é, todavia, superior” à dos “quadros comunistas”. Com efeito, houvera muitos casos em que os burgueses dirigentes se comportaram como “sabotadores”, a fim de obstaculizar o processo revolucionário. Consequentemente, era importante fazer compreender aos novos quadros comunistas que eles: “não sab[iam] dirigir”. Se eles compreenderão isso, continua Lenin, “aprenderão certamente, *porque é possível aprender; mas para fazê-lo é necessário estudar, e em nossos ambientes não se estuda*”. E adiante: “o resultado é totalmente diferente daquele que se desejaria” (*idem*, 1724-25). Em síntese, o que é que, mais uma vez, Lenin está dizendo aqui? Que, para que a economia e sociedade russa funcionassem, era necessário que as massas trabalhadoras estudassem e, desta forma,

desenvolvessem a capacidade de elaborar a “estrutura” por meio das superestruturas aprendidas e elaboradas. Implicitamente, isso preparava as bases para a ideia desenvolvida mais tarde por Gramsci (graças à elaboração paralela da tradutibilidade), e ilustrada rapidamente no início deste estudo, de que as superestruturas são linguagens teóricas, ou mais geralmente “racionalis”, com uma eficácia “prática” ou “política”. Gramsci dará ainda um passo adiante e interpretará a teoria/superestrutura como a própria prática/estrutura que se está elaborando e potencializando, e a prática/estrutura, como a própria teoria/superestrutura que se está realizando criticamente¹². Do que Lenin escreve já a partir de 1921, em vários textos, pode-se derivar que ele começa a pensar na “tradução” como o modo mais democrático e poderoso através do qual as ideias podem realizar-se de forma massiva, difusa socialmente, e se transformar em forças “materiais”. Além disso, pode-se também encontrar como, no centro do enorme trabalho de aculturação, a questão da *linguagem* e da *tradução* se entrelaçam estritamente com a questão da *hegemonia* política. De acordo com o que Lenin afirma no relatório so-

bre a *Nova política econômica* de outubro de 1921, que já mencionamos acima, a tarefa essencial perseguida pelos revolucionários era voltada à abolição de todas as classes na Rússia. E, se os grandes latifundiários e capitalistas foram expropriados e expulsos do país de forma relativamente fácil, a dificuldade maior permanecia a de abolir a classe dos pequenos produtores e camponeses, os mais filo-capitalistas. Contudo, e à medida que não era possível aplicar o socialismo de modo direto, a abolição dessa classe exigia a investigação e busca de métodos diferentes. E é para esse fim que, em certo momento, os revolucionários elaboraram a NEP como estratégia voltada a criar uma aliança entre camponeses e operários de fábrica. A exigência dessa aliança encontrou a sua expressão mais alta, na época, na teoria política da “frente única”. Lenin – ao contrário dos Mencheviques – não pensa nessa aliança como uma simples aliança e unidade militar. Ao contrário, frisa como ela deveria ser primeiramente uma aliança de caráter econômico, a qual exigia uma nova política econômica (NEP). Na Resolução sobre a NEP, ele desdobra as implicações sobre o que isso significava concretamente e o faz no lastro da

¹²Ver acima e, por exemplo, também Q 7, 33; Q 7, 35, 886; Q 10 II, 17; Q 15, 10; Q 15, 22 (já citado acima).

ideia, já apresentada em novembro de 1920, sobre a necessidade de reforçar a conexão entre escola e política. Afirmar, então, que uma reforma econômica depois da revolução política seria absolutamente necessária para criar uma frente única entre camponeses e operários; mas isso, como se lê nesse texto – e por isso é um dos mais importantes do nosso foco de interesse – significava continuar (isto é, “traduzir”) a revolução política por meio da realização e organização do seu *equivalente* no presente, isto é, uma revolução cultural. Isso implicava, para Lenin, fazer penetrar nas massas a ideia de que, na Rússia, não era possível “provocar o fim do capitalismo por meio de um ataque frontal”, direto. Era, portanto, necessário recorrer à via “indireta” (isto é, a via “cultural” da luta hegemônica-política e da “guerra de posição”, a qual, dirá Gramsci, é, no campo político, “o conceito de hegemonia” – Q 7, 52, 973). Isto é o que se lê na citada Resolução, onde Lenin, retomando e desenvolvendo ulteriormente os aprendizados de 1919, escreve que:

Dada a nossa condição de atraso [cultural – R.L.], não podemos provocar o fim do capitalismo por meio de um ataque fron-

tal. Se nós nos encontrássemos num nível cultural diferente, este problema poderia ser decidido de maneira mais direta e, talvez, outros países, quando virá o momento no qual construirão as suas Repúblicas Comunistas, o solucionarão dessa forma. Mas nós não podemos resolvê-lo por via direta. (LENIN, 1968, p. 1642)

E logo depois ele acrescenta o seguinte: “Esta convicção não somente deve penetrar nas massas, *mas deve ser traduzida na prática*” (ibid. – grifo meu). Esta conjunção adversativa, “mas”, ajuda a expressar toda a importância que a tradução entre teoria e prática assumia para Lenin.

Daqui decorre a necessidade de deslocar o centro de gravidade da revolução para o campo “cultural”: a fim de abolir o capitalismo era preciso tornar as massas conscientes da necessidade de superar as suas “semibárbaras” condições de analfabetismo (são palavras de Lenin), para “elevar o [seu] nível cultural”. Era *esta* (também de acordo com o próprio Lenin) a maneira de fornecer uma “base econômica” às “conquistas políticas” – por paradoxal que isso pudesse parecer, do ponto de

vista do marxismo economicista. A saber, era através do trabalho cultural-pedagógico que a ideia da revolução podia se tornar uma convicção e crença popular e, por sua vez, ação revolucionária (para parafrasear as palavras do Q 10 II, 17, citadas acima). E era esse o modo – e o método – indicado pelo revolucionário russo para tornar as ideias inovadoras eficazes e reais na Rússia da época – mas, como veremos, também para projetar a hegemonia comunista internacionalmente. Obviamente, construir a nova economia soviética exigia ir muito além de aprender a escrever e ler, era necessário “elevar a cultura a um nível muito mais alto”, de modo que “o camponês” pudesse “melhorar sua atividade econômica” e, mais geralmente, a indústria ser criada e desenvolvida (LENIN, 1968, p. 1642-43). Estas constituíam as “grandes tarefas” básicas, já próprias ao quadro político passado, mas que agora era necessário traduzir para a prática.

Como observamos, o revolucionário russo começa a perceber – já antes de 1921, isto é, antes

do fim da guerra contra as forças estrangeiras, resposta ao ataque dos países imperialistas ocidentais, e da guerra civil interna à Rússia – que é necessário desenvolver uma teoria do poder adequada ao período que vem após à “revolução política”. Tornava-se, pois, cada vez mais necessário integrar a *força* com o *consenso*, a economia e a própria política com o “saber” e a “cultura”. Quer dizer, “traduzir” a “revolução permanente” em “hegemonia” (política). Diferentemente de Trotsky, o revolucionário russo entende que a permanência dos conflitos sociais na sociedade moderna de massas, especialmente depois das guerras mencionadas acima, não se dá mais apenas pela “guerra de movimento”, militar e político-militar, mas, como explicará Gramsci, também por meio da luta hegemônico-política e pela “guerra de posição”¹³. Daqui decorre a centralidade do “momento pedagógico”, interpretado no sentido da terceira tese sobre Feuerbach de Marx. Já o próprio Lenin afirma que, desde o momento no qual “o poder do Estado

¹³Cabe lembrar que não apenas em Lenin, mas também em Gramsci a hegemonia não exclui a revolução permanente e a ditadura do proletariado (ver Q 6, 88, 764), assim como a “guerra de posição” não exclui a “guerra de movimento”; seja porque a guerra de movimento, embora cesse de ser decisiva, continua de forma “parcial” na época da guerra de posição (Q 13, 7, 1567), seja porque, embora seja possível conceber “um período histórico no qual esses dois conceitos se devem identificar”, essa identificação terá validade só “até o momento no qual a guerra de posição se torna de novo guerra de movimento” (Q 15, 11, 1766-67). Ver também Q 7, 10; Q 7, 16.

¹⁴Isto é, como diria Gramsci, desde o momento em que as “premissas iniciais” mudam, mudam também os planos, os fins e a consciência deles, ou, pelo menos, deveriam mudar, para se tornarem adequados à nova situação (Q

está nas mãos da classe operária”, “as coisas têm mudado” (LENIN, 1968 [1923], p. 1802)¹⁴. Com efeito, escreve, se “inicialmente” “o centro de gravidade” foi colocado na luta de classes, “agora, ao invés disso”, “*com relação às relações econômicas internas*” (ou seja ainda não relativamente às “relações internacionais”), “*o centro de gravidade desloca-se até ser transferido para o pacífico trabalho organizativo ‘cultural’*” (*ibid.*). Aqui, contra os marxistas deterministas e mecanicistas russos – os quais pretendiam desenvolver a revolução de acordo com esquemas *a priori* impostos de cima para baixo, derivados da experiência dos social-democratas europeus e da ideia de que, sem a preexistência de determinadas condições objetivas, é impossível construir o socialismo – Lenin embasa a sua análise na novidade e especificidade da situação russa e esta última impunha escolhas políticas diferentes. Por isso, ele levanta a possibilidade de uma intervenção ativa e consciente a fim de fazer amadurecer as condições para o socialismo. Para o Gramsci que

repenha este Lenin em termos teóricos, as “condições objetivas” são o produto de forças subjetivas coletivas: isto implica o desenvolvimento de cada força à altura da “situação”, isto é, das outras forças. Se, numa determinada situação, não há equilíbrio entre a força dos dominantes e a dos subalternos, pode-se, por meio de uma “preparação política ideológica de longo prazo” (Q 15, 11, 1769), tentar reequilibrar a própria situação e criar as assim chamadas “condições favoráveis” ou “objetivas”. Por consequência, o conceito de *situação* e de *condições objetivas* remete ao do equilíbrio ou desequilíbrio entre os graus de subjetividade das forças em jogo¹⁵. Em outras palavras, dizer que existem as condições objetivas implica que existam, ao mesmo tempo, as condições subjetivas para um certo grau de seu desenvolvimento. É, portanto, a peculiaridade da situação russa que leva Lenin a pensar nessa questão como necessariamente implicando a reconsideração crítica da relação entre estruturas e superestruturas de modo não determi-

24, 1, 2259-60; ver também Q 11, 12, 1386 e Q 11, 16).

¹⁵Ver também o que Gramsci afirma no Q 13, 17, 1588, C (CC, 3, 46 – escrito entre maio de 1932 e 1934): “O elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que esta força exista e seja dotada de ardor combativo)”. Cabe notar que a frase entre parênteses não se encontra no correspondente texto A anterior (Q 8, 163, 1039 – abril 1932), mas foi acrescentada por Gramsci depois de ter desenvolvido as formulações mais maduras acerca da tradutibilidade (em maio de 1932), a qual implica o reconhecimento da eficácia prática do “saber” na medida em que se torne ideologia. Ver também Q 7, 4; Q 8, 195; Q 15, 11. Acerca do papel da teoria em relação à “situação”, ver Q 15, 22, citado acima.

nista e a entregar para a educação e a “cultura” um papel central em relação à “preparação política ideológica” das forças da revolução, necessária para transformar a nova concepção de mundo marxista em paixão política difusa e vontade coletiva.

Gramsci tradutor de Lenin

Aos olhos de Gramsci, a própria construção e realização do novo aparelho hegemônico na Rússia implica que Lenin estava consciente da mudança na dinâmica dos conflitos sociais. Como veremos, ele já tinha começado a analisar e fixar os “elementos de trincheira e de fortaleza representados pelos elementos de sociedade civil, etc.” (Q 7, 16) no terreno nacional, a fim de estudar as relações de força na sociedade russa e alterá-las para a vantagem dos comunistas. Como explicará Gramsci, esses elementos de “trincheira e fortaleza”, necessários para formar a opinião pública, ou seja, as massas, ideologicamente (e torná-las “forças”), são tanto as associações culturais e políticas (sindicatos, partidos, grupos religiosos, etc.), quanto os saberes (na

forma de “ideologias”), bem como os meios para a sua produção e difusão, isto é: a imprensa, as bibliotecas, os vários círculos culturais “até a arquitetura, a disposição das ruas e os nomes delas” (Q 3, 49, 333; CC, 2, 78); e também: “1) as escolas; 2) os jornais; 3) os escritores artísticos e populares; 4) o teatro e o cinema; 5) o rádio; 6) os encontros públicos de todo tipo, incluindo os religiosos; 7) as relações de ‘conversa’ entre as várias camadas da população [...]; 8) os dialetos locais” (Q 29, 3, 2345; CC, 6, 145). Para Gramsci, a imprensa era a trincheira principal, hoje podemos acrescentar a TV e Internet, entre outros. É através desses meios, que ele chama de estruturas ideológicas, que cada grupo dominante ou hegemônico (ou que queira se tornar tal) elabora sua “consciência coletiva”, seu “modo de pensar e operar homogêneo” (Q 1, 43, 33), ou seja, sua linguagem-ideologia¹⁶ e, logo, suas “superestruturas”. A estrutura ideológica funciona como uma estrutura das superestruturas, ou, por assim dizer, uma estrutura superestrutural, voltada a gerar e difundir a linguagem-pensamento de um determinado grupo ou classe social, de modo

¹⁶Ver Q 1, 43, 31 e Q 1, 44, 51. Para Gramsci, toda linguagem “racional” é ideologia e, em última análise, também a “irracional”, na medida em que esta última “está necessariamente ligada à racional” (Q 6, 10, 689-690).

¹⁷Cf., por exemplo, texto do Q 10 II, 17, citado acima.

a torná-la uma superestrutura ou “ideologia” (isto é, norma de ação de massa).¹⁷ O “estudo” da qualidade e quantidade dos elementos que compõem essa “estrutura material da ideologia” – ou seja, “a organização material para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (Q 3, 49, 332) – deveria se tornar um hábito e levaria a “um cálculo mais cauto e exato das forças agentes na sociedade” (Q 3, 49, 333). Com efeito, esse modo de raciocinar e o estudo e cálculo das “trincheiras” necessárias para a luta hegemônica das quais fala Gramsci, já se encontram, antes, em Lenin: por exemplo, quando ele avalia quais saberes e capacidades possuem os burgueses e quais os proletários na sociedade russa do período após a revolução política, e frisa a importância de apoderar-se de tudo o que de valioso, para o futuro da nova sociedade, possuía a cultura burguesa. Veja-se a respeito o cuidado particular com que descreve a diferença entre o nível cultural dos comunistas e o dos burgueses capitalistas:

[...] No melhor dos casos, possuímos a ciência do agitador, do propagandista, do homem temperado pela dura sorte do operário de fábrica ou do camponês faminto, ciên-

cia que ensina a resistir longamente, a comprovar a resistência na luta; e isto nos salvou até hoje. *Tudo isso é necessário, mas não basta: com isso só, não podemos vencer. Para que a vitória seja total e definitiva, é necessário ainda pegar tudo o que o capitalismo tem de valioso, apoderar-se de toda a ciência e de toda a cultura* (LENIN, 1964, p. 205 – grifo meu).

Em outras palavras, a guerra não tinha acabado: continuava, mas precisava ser conduzida, ao mesmo tempo, através de outros meios e modalidades. A “unidade militar” das massas trabalhadoras serviu para derrotar os inimigos internos e externos, mas, depois de ter alcançado seu objetivo, deveria ser desenvolvida numa unidade mais forte e profunda, a ser alcançada pela implementação na economia e pela unificação econômica entre camponeses e operários mediante a atividade “cultural”. Quer dizer, para usar as palavras de Gramsci, se tornava cada vez mais necessário trabalhar para construir uma unidade “cultural-social” (Q 10 II, 44, 1331; CC 1, 398) entre camponeses e operários, para construir (“de baixo”) um novo “bloco histórico”, ou seja, o “poder”, sob

forma de “hegemonia”, das massas trabalhadoras, embasado na aliança entre operários e camponeses.

“Hegemonia realizada” e construção da teoria gramsciana da unificação de teoria e de prática

Nesse quadro se insere uma análise mais aprofundada da relação entre as mudanças no campo militar e político, análise que o próprio Gramsci conecta ao desenvolvimento da teoria da tradutibilidade. No Q 7, 10, 860 (CC, 6, 370) ele observa que a mesma “redução” ocorrida na arte militar, ao passar “da guerra de manobra para a guerra de posição”,

deve ocorrer na arte e na ciência da política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a “sociedade civil” tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna.

Pois: “Os acontecimentos de 1917 [...] assinalaram uma reviravolta decisiva na história da arte e da ciência da política” (*idem*). No Q 7, 16, 866 (CC, 3, 261), Gramsci conectará esta reviravolta ao surgimento da sociedade civil e, por conseguinte, à diminuição da importância e do uso da força (militar e policial) – em favor da busca do consenso e da construção dos meios materiais e culturais para obtê-lo – para controlar os contrastes sociais:

Parece-me que Ilitch [Lenin – R. L.] havia compreendido a necessidade de uma mudança da guerra manobrada, aplicada victoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente [...]. Só que Ilitch não teve tempo de aprofundar sua fórmula, mesmo considerando que ele só podia aprofundá-la teoricamente, quando, ao contrário, a tarefa fundamental era nacional, isto é, exigia um reconhecimento do terreno e uma fixação dos elementos de trincheira e de fortaleza representados pelos elementos de sociedade civil, etc. No Oriente, o Estado era tudo, a

sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional.

No Q 7, 33, 881-82 (CC, 1, 242), Gramsci não apenas acrescenta explicitamente que Lenin é a fonte da ideia de que a luta, neste novo contexto, é e deve ser, essencialmente, luta hegemônica, mas também vincula o problema da “tradução” (ou “passagem”), desde a guerra manobrada, à guerra de posição/hegemonia, à questão da unificação entre teoria e prática (*ciência/Weltanschauung* e *ação/hegemonia*, no texto abaixo):

Marx é um criador de *Weltanschauung*; mas qual é a posição de Ilitch? É meramente subordi-

nada e subalterna? A explicação reside no próprio marxismo — ciência e ação. [...] A fundação de uma classe dirigente (isto é, de um Estado) *equivale* à criação de uma *Weltanschauung*. Como deve ser entendida a afirmação de que o proletariado alemão é o herdeiro da filosofia clássica alemã? Não quereria Marx indicar a função histórica da sua filosofia, transformada em teoria de uma classe que se transformaria em Estado? Para Ilitch, isto realmente aconteceu em um determinado território. Em outro local, assinalarei a importância filosófica do conceito e da realidade da hegemonia, devido a Ilitch. A hegemonia realizada significa a crítica real de uma filosofia, sua real dialética.

A “hegemonia realizada”, isto é, a política real, é, ao mesmo tempo, filosofia. Logo, Lenin = Marx, no sentido que dentro da política do primeiro está contida uma filosofia (e vice-versa). Portanto, a filosofia, como todas as outras atividades “racionalis”, revela-se um “processo” (histórico) mais articulado que não

se esgota numa dimensão puramente teórica, mas exige sua realização prática para ser teoria/filosofia efetiva, para mostrar sua “verdade, isto é, realidade e poder”, seu “caráter terreno” – como diz o Marx da segunda tese sobre Feuerbach, que, aqui, evidentemente, Gramsci desdobra, lendo-o através de Lenin. Construir a verdade é um processo prático, quer dizer, político-histórico, no qual a teoria se unifica com a prática, ou seja, se torna tal (e vice-versa). A hegemonia política é crítica real da filosofia, pois é o modo concreto de unificar teoria e prática no mundo moderno (e contemporâneo a Gramsci e Lenin): só assim é filosofia vivente, com um valor histórico e uma eficácia concreta.

No Q 7, 35, 886 (CC, 1, 246), continua o movimento gramsciano de generalização, que vai de elementos/eventos históricos particulares (Marx e Lenin) para a teoria. Aqui, a equivalência entre ciência e ação é formulada “filosoficamente” em termos de uma “igualdade ou equação entre ‘filosofia e política’”, a qual, longe de expressar uma igualdade por natureza, quer biológica (materialismo do século XVIII), quer espiritual (idealismo/cristianismo) *a priori*, envolve, ao contrário, um processo sempre “político” de construção prático-teórica con-

creta de igualdades na sociedade civil e no Estado, isto é, “no sistema de associações ‘privadas e públicas’”, as quais interagem (ou se “educam”) reciprocamente nacional e internacionalmente:

Na história, a “igualdade” real — ou seja, o grau de “espiritualidade” atingido pelo processo histórico da “natureza humana” — identifica-se no sistema de associações “privadas e públicas”, “explícitas e implícitas”, que se aninham no “Estado” e no sistema mundial político: trata-se de “igualdades” sentidas como tais entre os membros de uma associação e de “desigualdades” sentidas entre as diversas associações, igualdades e desigualdades que valem na medida em que delas se tenha consciência, individualmente e como grupo. Desta forma, chega-se também à igualdade ou equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação, ou seja, a uma filosofia da práxis. Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias (ver notas sobre o caráter das ideologias), e a única

“filosofia” é a história em ato, ou seja, a própria vida. É neste sentido que se pode interpretar a tese do proletariado alemão como herdeiro da filosofia clássica alemã; e pode-se afirmar que a teorização e a realização da hegemonia praticada por Ilitch foi um grande acontecimento “metafísico”. (ibid.)

No Q 8, 208, 1066, o caminho prático-teórico iniciado anteriormente, testemunhado em parte, e significativamente, nos textos citados acima, encontra seu coroamento em uma compreensão e formulação teórico-filosófica mais sólida, a qual, no período em que Gramsci escreve esta nota (1932), se estende e aprofunda também em outras. Finalmente, nesse texto (em nada uma leitura fácil), hegemonia, unidade de teoria e prática e a teoria sobre esta última (a tradutibilidade) se encontram juntas. Aqui Lenin não é mencionado (mas permanece implicitamente no pano de fundo, como sabemos da leitura dos textos citados antes desse). Há, ao invés disso, a referência usual a uma passagem da *Sagrada Família* de Marx, comum a muitas notas

sobre a tradutibilidade, na qual o paralelo prática/teoria é emblematizado pela relação *política francesa jacobina – filosofia clássica alemã*. Mas no texto reelaborado de Q 8, 208, A, que é Q 11, 49, C (CC, 1, 188) e que vem precedido por uma referência a Lenin que funciona como um tipo de prefácio a toda à temática da tradutibilidade na *Secção V* do Q 11 (CC, 1, 185s.), volta a referência ao texto de Engels sobre o “proletariado alemão como herdeiro da filosofia clássica alemã”, que nas linhas do Q 7, 35 (citadas acima) era associado à obra, ao mesmo tempo “filosófica”, de Lenin. Isso confirma, mais uma vez, que Lenin está constantemente na base da teorização gramsciana. Além disso, a prática da hegemonia realizada, funciona ainda, embora implicitamente aqui, como modelo paradigmático e concreto de como a obra filosófica do predecessor haveria de ser continuada praticamente, politicamente, “para continuar a ser filosofia”: a “reforma na ideia” e “as tranquilas teorias” do idealismo são criticadas e substituídas pela sua transformação ou “tradução” em “realidade efetiva” (Q 11, 49, 1473).¹⁸ Logo, não se trata de se limitar à tradução da prática em teoria, contentando-se com uma

¹⁸Ver também Q 10 II, 31, 1270-71.

igualdade idealisticamente entendida, a qual traduz a *égalité* francesa numa igualdade entre eu(s), ou espíritos, ou razões, igualdade que neutraliza a energia política de massas da primeira; mas, ao mesmo tempo, trata-se de traduzir a teoria em prática. Só assim é possível nos aproximarmos da hegemonia verdadeira (integral, revolucionária e “popular” ou “de baixo”) e não mais permanecer no âmbito da “revolução passiva” – revolução-restauração, ou de um tipo de “hegemonia” limitada e exercida de cima por poucos volta a tornar ou manter o povo passivo, como, para Gramsci, é o caso da filosofia alemã, e, mais tarde, de Croce, do Fascismo e do Americanismo.¹⁹ Isto é, só assim se pode realizar efetivamente uma unidade orgânica ou “equação” efetiva entre teoria e prática. Contudo, Gramsci não para aqui: no Q 8, 208, elabora a teoria e a “consciência” da igualdade entre estas “duas” (lembramos que as “igualdades e desigualdades”, ele escreveu no Q 7, 35, “valem na medida em que delas se tenha consciência”), a qual equivale precisamente à teoria sobre a possibilidade de recíproca tradução entre ambas, na medida em que – como deriva da leitura de todo o complexo intertextual de

notas ligadas a Q 8, 208 –, embora sejam atividades diferentes, seus efeitos reais são ou “idênticos” ou “fundamentalmente parecidos” (Q 4, 42). O corolário disto coincide com a conclusão de Q 8, 208, A, onde Gramsci deduz que “duas estruturas similares têm superestruturas equivalentes e traduzíveis reciprocamente” – “qualquer que seja a linguagem particular nacional”, acrescenta em Q 11, 49, C. Portanto, a verdadeira hegemonia não é e nunca poderia ser meramente cultural. Ela é verdadeira hegemonia só enquanto *hegemonia política*, a qual, por sua vez, coincide com a realização e prática da tradutibilidade, isto é, da compreensão da equação/equivalência entre filosofia e política, ou seja, mais geralmente, entre atividades práticas e teóricas (LC 582).

Só agora pode-se entender melhor o que Gramsci escreve nos textos do Q 7 mencionados acima: para ele, não há hegemonia realizada que não seja, ao mesmo tempo, crítica real-política de uma teoria ou filosofia, isto é, que não seja o lugar em que a/o “ciência”/pensamento se torna “vida” e se unifica realmente com esta última. Isso significa que a tradução assim concebida não é necessariamente um evento pacífico, mas um elemento político (de

¹⁹Ver Baratta 2003, Frosini 2010, Lacorte 2018.

hegemonia política) – tanto no nível da tradução linguística quanto no da tradução entre teoria e prática (que a primeira sempre pressupõe)²⁰ –, o qual envolve e coincide contemporaneamente com a luta político-cultural e até militar entre classes e nações, o que também se deduz do fato de que o Q 8, 208 se intitula: “*Tradutibilidade [recíproca] das culturas nacionais*”.

Da leitura destes textos deriva claramente que, se a hegemonia representa o modo concreto e atual para unificar teoria e prática na moderna sociedade de massas, ao passo que a tradutibilidade representa seu necessário lado teórico, a representação mais difusa de Gramsci como “teórico da hegemonia” permanece então incorreta e unilateral. Gramsci, ao contrário, sente a necessidade de desenvolver a tradutibilidade precisamente porque, na sociedade moderna, as lutas políticas são essencialmente lutas “culturais,” no sentido de lutas de hegemonia política. E a tradutibilidade é, de fato, uma sofisticadíssima “arma cultural”, na medida em que envolve a compreensão epocal do caráter político (e até militar) da cultura e da linguagem-pensamento-superestrutura. Justificar teoricamente o fato da hegemonia e das lutas hegemônicas é necessá-

rio para defender a autonomia da própria filosofia da práxis, a qual é uma filosofia que se sabe simultaneamente como atividade de luta hegemônica e de hegemonia política, porque “vê”, por meio da tradutibilidade e além da cisão tradicional entre teoria e prática, sua unidade mais profunda, e se sabe, portanto, como filosofia-política. Ou seja, não meramente como uma política da filosofia ou uma filosofia da política, mas como filosofia que é, ao mesmo tempo, política e atividade humana histórica (*práxis*); que luta para se tornar história – e em parte já se tornou história. Por isso, diferentemente de outros modos de pensar e outras filosofias, ela declara explicitamente ser política.

Contudo, cabe insistir que a teoria da hegemonia *não* nos explica o “porquê” disso. Quer dizer, nos explica o “quê”, o “fato”. Não *explica* (inteiramente) porque também a cultura e a “direção cultural” são “poder” ou “política”. Só a tradutibilidade coloca-se como explicação e justificação teórica deste “porquê”. Por isso, ela constitui um aspecto necessário da hegemonia política, a qual assume como “norte” a ideia, explicada pela tradutibilidade, de que o pensamento não transcende a prática, mas é ima-

²⁰Ver Lacorte 2012.

nente a ela. Infelizmente, apesar disso, Gramsci ainda não é considerado como teórico da tradutibilidade, ou melhor, da *hegemonia-tradutibilidade*, mas apenas da hegemonia.

“Tradução”, realidade das ideias e deslocamento pedagógico do marxismo

Para Lenin, por outro lado, devido aos problemas ligados às diferenças linguísticas/culturais entre diferentes camadas sociais e países/nações no seio da própria União Soviética, um dos problemas a serem colocados e uma das mais importantes tarefas a serem cumpridas logo após 1917, a bem da consolidação do comunismo em nível nacional, era o problema concernente à relação entre língua nacional russa e línguas “regionais” e dialetos. Este se ligava ao problema (simultaneamente internacional) da “tradução” entre as linguagens teóricas, elaboradas pelos intelectuais (“os especialistas”, como ele os chama), e as do povo e das massas trabalhadoras – como vimos a respeito da questão da passagem da revolução política à revolução cultural. Trata-se pre-

cisamente do problema da tradução entre teoria e prática, ou entre a “linguagem filosófica e científica” e a do “senso comum”, que Gramsci retomará (de Lenin) e sobre o qual teoriza mais tarde nos *Cadernos*²¹ ao refletir sobre o modo em que pode ser efetivada uma “revolução cultural” no Ocidente, ou, como ele costumará chamá-la depois, uma “reforma intelectual e moral” mediante o trabalho de conscientização política e educação das massas. Neste sentido, ele partia do fato de que as ideias sempre têm um centro de elaboração e não são o simples fruto do cérebro, mais ou menos genial, de um indivíduo só. Assim, nos *Cadernos*, acrescentará até que “não basta a premissa da difusão orgânica de um centro homogêneo de um modo de pensar e de operar homogêneos” (Q 1, 43, 33), pois nem todos pensam do mesmo jeito e de acordo com a mesma linguagem. Cada estrato social elabora sua própria “consciência” e “cultura” (*idem*, 33), sua “linguagem” (*idem*, 31; ver também Q 10 II, 44), de maneira específica e com métodos específicos. Isso quer dizer que nem todas as camadas usam o mesmo método e a mesma lin-

²¹ Ver o Q 11, 12 e o importantíssimo Q 10 II, 44 em conexão com a Seção V do Q 11e o Q 3, 48. Nesta altura da sua escrita, Gramsci conectará a questão da “organização” com a – por Lenin já tratada muitas vezes – questão da relação entre direção consciente/disciplina e “espontaneidade”, vinculando-a, simultaneamente, à questão da “tradução” entre teoria e prática.

guagem para pensar a realidade, pois o pensamento real coincide, para ele, com a linguagem determinada realmente falada, seja a língua nacional ou um dialeto, ou uma combinação concreta de linguagens, etc., e não com a capacidade de pensar tomada abstratamente. Existem diferenças importantes, não só entre indivíduos, mas também entre camadas sociais em uma mesma nação e sociedade, assim como entre diferentes nações, sociedades e culturas, no tempo e no espaço. Por isso, nestes casos, traduzir se torna necessário e, no caso da revolução e da construção de uma consciência e vontade coletiva, de um mesmo “clima cultural” (Q 10 II, 44), torna-se essencial e vital.

Pois as ideias, teorias e filosofias não são reais (no sentido mais forte de ser ou se tornar “história”) por si mesmas, tal como, na verdade, qualquer atividade humana prática ou teórica que não é “racional”. Elas *se tornam* reais. E elas se tornam reais não simplesmente porque já se encontram na cabeça de um indivíduo, mas quando são aprendidas e aceitas por uma comunidade que as faz funcionar como um “norte” (ético e político) das suas ações coletivas, ou seja, como

a sua “cultura”.²² Até a ideia (teoria, filosofia, etc.) mais ou menos genial de um indivíduo se torna verdadeiramente real somente quando se torna “história”. Contudo, para transformar as ideias em atividade humana histórica (*práxis*), os seres humanos devem trabalhar duramente. A realidade das ideias é o resultado de um complexo *trabalho* – teórico e prático. E este trabalho, primeiro em Lenin e depois em Gramsci, coincide com *aquela* atividade pedagógica peculiar embasada na “tradução” integral, que é necessária para transformar o pensamento-linguagem em força/energia política ativa, em norma de ação coletiva, isto é, em “superestrutura” ou “ideologia”: de acordo com o significado “positivo” gramsciano, como um elemento/atividade que mobiliza massas humanas inteiras, que organiza e transforma o mundo e, portanto, é “político” na medida em que se torna ou tende a se tornar *práxis*, ou seja, um elemento/atividade relativamente (isto é, historicamente) permanente.²³ Assim, pode-se afirmar que já no último Lenin, e ainda mais no Gramsci maduro, aquele das formulações da tradutibilidade em torno do inverno-

²²Q 10 II, 17; Q 11, 59; Q 23, 1.

²³Q 7, 1, A; Q 11, 47, C, e Q 10 II, 41 i, C; Q 6, 10.

primavera de 1932, o centro de gravidade do pensamento revolucionário passa progressivamente para a “pedagogia”, entendida como “momento necessário” para a realização e continuação da revolução comunista e do pensamento marxista. Determinadas ideias são transformadas em linguagem e a linguagem em superestrutura/ideologia e, por conseguinte, em realidade (entendida no sentido forte de “história”), somente se houver um trabalho pedagógico-cultural, de várias fases, que coloque esta transformação como seu fim. A esta chamamos de *tradução integral* à medida em que tende a investir toda a sociedade e quantas mais camadas sociais possíveis e que é o meio mais poderoso para passar o saber para as massas. Ela visa unificar teoria e prática ao máximo, fazendo-as reagir dialeticamente uma com a outra. A própria dialética histórica não ocorreria sem esse trabalho pedagógico. Logo, ela não se dá independentemente do ser humano individual-coletivo, o concreto que a desenvolve, nem sequer poderia derivar de um impulso puramente espontâneo fornecido pelas assim chamadas condições materiais/objetivas.

A este propósito, é necessário observar que o deslocamento do centro de gravidade da teo-

ria política e filosofia da práxis de Gramsci para a “pedagogia” ocorre precisamente em concomitância com o desenvolvimento da teoria da tradutibilidade em torno de 1932. De acordo com uma outra definição madura desta última, “a realidade das relações humanas de conhecimento” é concebida “como um elemento de ‘hegemonia política’” (Q 10 II, 6 iv – da segunda metade de maio de 1932). Uma vez desenvolvida essa teoria, o próprio Gramsci sugere que a própria realidade é um “processo” que resulta da unificação orgânica de “ciência” e “vida”, teorizada como relação pedagógica, em sentido amplo, entre “professor” e “aluno” (Q 10 II, 44, 1331-32, fim de agosto-fim de 1932 [aqui é o período que vai de final de agosto 1932 até final (dezembro) 1932 (eu tenho traduzido literalmente o que está escrito na Cronologia dos escritos de Gramsci: “fine agosto-fine 1932”)]), precisamente pela tradutibilidade como “teoria da unidade de teoria e de prática” (Q 8, 208, de fevereiro-março de 1932). Sendo a hegemonia uma modalidade histórica particular, mediante a qual se realiza esta unidade e especificamente o modo no qual ela se realiza na sociedade moderna de massas – mesmo que sempre tenha existido em graus diferentes em várias épocas histó-

ricas –, disso decorre que a tradutibilidade é, ao mesmo tempo, a teoria da hegemonia.

São várias as notas dos *Cadernos* em que Gramsci se refere a Lenin de modo explícito ou implícito. Muito importante é a referência implícita em relação à questão da transformação revolucionária da sociedade, isto é, à “reforma intelectual e moral” (Q 11, 16, 1407, C, onde é chamada significativamente de “revolução cultural” na primeira redação deste texto, em Q 8, 171, 1044, A) e à questão da elevação cultural das massas, em conexão explícita com a questão da “tradução”, da “linguagem”, da “pedagogia” e da “hegemonia” (ver, por exemplo, Q 10 II, 44 e Q 3, 48). Gramsci começa, por conseguinte, a teorizar uma nova concepção da tradução. Além disso, “traduz” para a Itália o que aprendera dos russos, em polémica tanto com o idealismo – e, em particular, com o filósofo idealista Benedetto Croce, que não queria traduzir o seu saber senão para grupos restritos –, quanto com o “materialismo vulgar”, em particular o de Bukharin e do engenheiro Amadeo Bordiga, secretário do Partido comunista italiano (P.C.d’I.) antes do próprio Gramsci. A sua nova concepção da tradução inclui, também, a ideia (presente, por exemplo, nos Q 9, 63 e Q 7, 1, A) de que, di-

ferentemente dos métodos pedagógicos tradicionais classistas (exclusivistas e impositivos) ou dos métodos espontaneístas, ou abstratistas (como os de Bordiga), a própria tradução é concebida como elemento orgânico ao trabalho cultural dos revolucionários. No Q 9, 63, com efeito, Gramsci critica o modo de pensar implícito às *Teses de Roma*, apresentadas por Bordiga no final de março de 1922, no Segundo Congresso do P.C.d’I, e criticadas pelo seu sectarismo até mesmo pela Internacional Comunista. Nelas, o secretário aplicava “às questões o método matemático, tal como na economia pura”. Para o autor dos *Cadernos*, esta é uma forma típica de “bizantinismo ou escolasticismo”, uma tendência a-dialética “a tratar as chamadas questões teóricas como se tivessem um valor em si mesmas, independentemente de qualquer prática determinada”. Mas “as ideias não nascem de outras ideias”, antes “são *expressões* cada vez renovadas do desenvolvimento histórico real”. Aqui o termo *expressão* implica a noção de *tradutibilidade*, assim como se encontra desdobrada no Q 7, 45 e Q 8, 208, parágrafos escritos antes do Q 9, 63 (cf. LACORTE, 2012, 113-125). Para Gramsci – que aqui desenvolve o princípio político-pedagógico de ação recíproca presente na terceira tese so-

bre Feuerbach de Marx, mas com base nos acontecimentos históricos do presente –, afirmar que as ideias são *expressões* (históricas e culturais) significa não apenas que elas refletem ou são condicionadas pela realidade histórica, mas que, ao mesmo tempo, têm uma eficácia transformadora sobre a sociedade e a história, e que não podem ser compreendidas e elaboradas sem que sejam levadas em conta. Por consequência, as ideias e as linguagens teóricas não são fixas, mas é sempre necessário *recriá-las* com base na nova realidade; o que implica a tradutibilidade, para que se tornem eficazes. Por esta razão:

toda verdade, mesmo sendo universal e mesmo podendo ser expressa mediante uma fórmula abstrata, de tipo matemático (para as tribos dos teóricos), deve sua eficácia ao ser expressa nas linguagens das situações concretas particulares: se não é exprimível em linguagens particulares é uma abstração bizantina e escolástica, boa para o pasatempo dos ruminadores de frases (Q 9, 63, 1133-34; CC, 1, 256).

Bordiga expressa uma cultura e uma concepção da política à qual o revolucionário de origem sarda se opõe abertamente já antes de escrever os *Cadernos*. Numa carta escrita em Viena, de 9 de fevereiro de 1924, Gramsci destaca os limites da visão bordiguiana do partido, concebido não como

o resultado de um processo dialético no qual convergem o movimento espontâneo das massas revolucionárias e a vontade organizativa e diretiva do centro, mas apenas como algo suspenso no ar, que se desenvolve em si e por si e que as massas alcançam quando a situação é propícia e a crista da onda revolucionária chega até a sua altura, ou quando o centro do partido considera dever iniciar uma ofensiva e se abaixa até a massa para estimulá-la e levá-la à ação (In: TOGLIATTI, 1971, p. 195).

Nas *Teses de Lyon*, escritas para o III Congresso do Partido, em janeiro de 1926, Gramsci e Togliatti (que se tornará secretário do partido após Gramsci) criticam o ceticismo de Bordiga quanto ao que concerne à “possibilidade de

que a massa operária organize em seu seio um partido de classe [...] capaz de guiar a grande massa, esforçando-se para mantê-la a todo tempo ligada a si” e tal crítica diz respeito à grande falta de aculturação das massas naquela época. Bordiga não concebe o partido como “parte” da classe operária, mas como seu órgão, formado por elementos heterogêneos; não o vê como guia da classe, mas como elaborador de “quadros preparados para guiar as massas quando o desenvolvimento da situação as tiver trazido até o partido”. Erro teórico que leva a erros organizativos e táticos: a linha política elaborada com base em preocupações formalistas, em vez da análise dialética da situação concreta, induz à passividade, da qual o abstencionismo eleitoral foi um aspecto. E nisso se aproxima do maximalismo de direita (Cf. Verbetes: “Bordiga”. In: CATONE, 2009).

Para Gramsci, não apenas Croce, mas também Bordiga representa o “puro” intelectual, separado das massas. Nele: “A posição de ‘puro intelectual’ transforma-se ou em verdadeiro “jacobinismo” degradado (e, neste sentido, mudadas as estruturas intelectuais, Amadeo [Bordiga] pode ser aproximado de Croce [...])” (Q 10 I, 1, 1213; CC, 1, 283). Ambos se opõem, na teo-

ria e na prática, à reforma intelectual e moral, não querem operar para um “progresso intelectual de massa” (Q 11, 12).

No Q 7, 1, Gramsci critica Croce. Como veremos, também aqui a crítica é desenvolvida com base no conceito de tradutibilidade. A postura de Croce é aquela do homem do Renascimento, do intelectual tradicional, que quer permanecer separado das massas e que concebe sua união com elas mantendo-se eternamente distinto delas. Num certo sentido, porém, Croce é também homem da Reforma. Mas ele atuou-a somente para poucos: ele não “foi ‘para o povo’”, o seu saber, a sua filosofia, portanto, não se tornaram “elemento educativo”, para “o simples operário e para o simples camponês, isto é, para o simples homem do povo” (*idem*, 852).

Que o autor dos *Cadernos* desenvolva sua crítica a Croce com base na *tradutibilidade* é facilmente demonstrável ao ler em paralelo um apontamento de novembro-dezembro de 1930 e um posterior que tem o mesmo conteúdo, mas transformado em linguagem teórica (note-se que a estrutura lógico-sintática é a mesma em ambos os textos, contudo, no posterior, a forma lógica vem à luz e assume explicitamente o aspecto da tradutibilidade):

[...] O grande intelectual deve também mergulhar na vida prática, tornar-se um organizador dos aspectos práticos da cultura, se quer continuar a dirigir; deve democratizar-se, ser mais atual: o homem do Renascimento não é mais possível no mundo moderno, quando na história participam ativa e diretamente massas humanas cada vez maiores (Q 6, 10, 689, novembro-dezembro 1930; CC, 1, 434 – grifo meu).

Tradutibilidade [recíproca] das culturas nacionais. [...] [O] pensamento expresso nas Teses sobre Feuerbach que os filósofos têm explicado o mundo e se trata agora de transformá-lo, isto é, que a filosofia deve se tornar “política”, “prática”, para continuar a ser filosofia [... coincide com a – R.L.] “teoria da unidade de teoria e de prática” (Q 8, 208, 1066, fevereiro-março 1932 – grifo meu).

Esta atitude reacionária dos intelectuais tradicionais tem uma longa história, que remete ao papel deles no império romano e constitui, para Gramsci, a causa principal da desagregação e crise (de hegemonia e de autoridade das classes dominantes e dirigentes) da sociedade contemporânea:

Hoje [...] os agrupamentos sociais regressivos e conservadores se reduzem cada vez mais à sua fase inicial econômico-corporativa, ao passo que os grupos progressistas e inovadores se encontram ainda na fase inicial exatamente econômico-corporativa; os intelectuais tradicionais, separando-se do grupo social ao qual haviam dado até agora a forma mais alta e compreensiva e, portanto, a consciência mais ampla

e perfeita do Estado moderno, na realidade efetuam um ato de incalculável alcance histórico: assinalam e sancionam a crise estatal em sua forma decisiva (Q 6, 10, 690-91; CC, 1, 433-34).

Com efeito, o texto aqui acima, e também um outro, escrito no mesmo período, intitulado: “O homem-indivíduo e o homem-massa”, mostram como Gramsci estava colocando, contemporaneamente, a questão da situação do indivíduo e da formação da personalidade numa época de conflitos entre tipos de “ser humano” diferentes que marca a passagem da antiga sociedade para a atual. Se, na antiga, “a estandardização do modo de pensar e de operar” acontecia pela “direção carismática” – isto é, “obtinha-se uma vontade coletiva sob o impulso e a sugestão imediata de um ‘herói’, de um ho-

mem representativo”, mas, por ser “devida a fatores extrínsecos”, ela “se compunha e descompunha continuamente” – na atual, “o homem coletivo [...] ao contrário, forma-se essencialmente de baixo para cima, com base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”, e isso tanto no mundo ocidental, com as “grandes fábricas, taylorização, racionalização, etc.” (Q 7, 12, 862, novembro-dezembro 1930; CC, 3, 260)²⁴, quanto no oriental: “Qual o ponto de referência para o novo mundo em gestação? O mundo da produção, do trabalho” (*idem*, 863). Para Gramsci, portanto, trata-se de sintetizar dialeticamente “Renascimento” (elitário/“individualista”) e “Reforma” (popular/“coletivista”), ou seja, de “traduzir” a linguagem dos intelectuais para a do povo. Pois uma filosofia/ideologia “que não conseguimos traduzir em termos ‘populares’ demonstra, por isso mesmo, ser característica de um determinado grupo social” (Q 10 I, 5, 1217-18; cf. também, p. ex., Q 3, 48; Q 4, 33; Q 4, 46). Por isso, nos *Cadernos*, a relação Reforma-Renascimento, de paradigma histórico se torna um paradigma teórico (lógico-histórico),

isto é, simultaneamente uma metáfora para expressar a *tradutibilidade* entre teoria e prática, intelectuais e povo, dirigentes e dirigidos, entre outros. Tratava-se de trabalhar na construção de novos intelectuais, mas isso significava necessariamente “ir para o povo”. Por sua vez, isso não era compreendido segundo a maneira dos populistas, mas para elevar a cultura do próprio povo. A de Gramsci, com efeito, não é “uma ideologia política que exalta as capacidades do ‘povo’, sem, todavia, dar a ele instrumentos para uma sua real emancipação” (CINGARI, 2019, p. 14) e, sobretudo, sem que ele se torne, em certo momento do desenvolvimento histórico, capaz de dar sozinho a si mesmo esses “instrumentos” para educar a si mesmo, adquirindo uma responsabilidade e uma disciplina que vêm do interior de si e não impostas de fora. Assim, Gramsci sintetiza sua proposta para a reforma do marxismo, para a *palingênese toda terrena* dos subalternos:

“Trata-se, na verdade, de trabalhar para a elaboração de uma *elite*”: “mas este trabalho não pode ser separado do trabalho para

²⁴Cabe alertar que, nos *Cadernos*, às vezes, as menções ao sistema ocidental da fábrica fordista e taylorista escondem uma referência ao modelo soviético. Provavelmente não é aqui o caso, pois Gramsci faz uma referência implícita, mas clara, ao modo de produção na União Soviética mais abaixo no mesmo texto.

educar as grandes massas, pois, com efeito, as duas atividades são na realidade uma única atividade e é precisamente isso que torna o problema difícil [...]; trata-se, portanto, de ter uma Reforma e um Renascimento ao mesmo tempo” (Q 7, 43, 892; CC, 1, 243-44 –).²⁵

Todo esse trabalho deveria ser feito para chegar a eliminar as elites e substituí-las por uma forma de “intelectual coletivo”. Gramsci segue o revolucionário russo, quando distingue o intelectual que sabe *traduzir*, ou seja, “adequar a cultura à função prática”, do intelectual tradicional, antidualético e aprisionado nos “esquemas abstratos da lógica formal”, que se afasta da vida, do povo e das suas necessidades, as quais, portanto, ele nem pode compreender. “Se a tarefa dos intelectuais é a de determinar e organizar a revolução cultural [a “reforma moral e intelectual”]²⁶, isto é, adequar a cultura à função prática, torna-se evidente que os intelectuais ‘cristalizados’ são

[conservadores e] reacionários” (Q 8, 171, 1044, A). Já para Lenin (como para Gramsci depois), não se tratava apenas de criar intelectuais, mas de elaborar e suscitar um tipo específico de intelectual que sabe dirigir *as massas*, porque é capaz de *traduzir*. Pois, como ele escreveu, há “um ímpeto na direção [...] do saber”, que vem “‘de baixo’, isto é, daquela massa de trabalhadores que o capitalismo – quer de modo aberto, por meio da violência, quer por meio da hipocrisia e do engano – mantinha longe da educação”. E, para ele, apesar de todos os passos à frente, isso significava que a educação ainda estava falhando: “dar suporte a esse ímpeto” significava não “fechar os olhos diante dos defeitos do nosso trabalho”, reconhecer “que ainda não aprendemos a *organizar* corretamente o aparelho estatal da educação” (LENIN, 1964, 232).

Dito isso, pode-se entender melhor a crítica de Gramsci à “renúncia (tendenciosa) a educar o povo”, por exemplo, por parte dos defensores dos métodos espontaneístas (idealistas, pragmatistas, etc.), mas também pelo já

²⁵Ver FROSINI, 2010 e LIGUORI, 2019. O termo “elite” é entendido por Gramsci não no sentido tradicional, mas referindo-se a intelectuais “especializados”, orgânicos ao povo, que compreendam as suas exigências e queiram lutar ao lado dele, e que funcionem como “corpos catalíticos”, os quais devem desaparecer uma vez que o povo se torne um intelectual coletivo.

²⁶Entre colchetes coloquei, respectivamente, uma substituição e um acréscimo que Gramsci opera na segunda versão, isto é, no Q 11, 16, 1407-1408, texto C de Q 8, 171, 1044, A.

citado Croce e também pelo outro tão famoso filósofo idealista italiano Giovanni Gentile – e até pelo marxista Antonio Labriola, ao qual Gramsci deve muito, incluindo a expressão “filosofia da práxis” –, aos quais ele se opõe, reivindicando o dever moral de quem sabe mais sobre traduzir o seu saber para os mais “simples”:

Poder-se-ia recordar o que disse Bertrando Spaventa sobre aqueles que gostariam de ver os homens sempre no berço (ou seja, no momento da autoridade, que, não obstante, educa para a liberdade os povos imaturos) e pensam que toda a vida (dos outros) se passa num berço. Ao que me parece, o problema deve ser colocado historicamente de outro modo: ou seja, se uma nação ou um grupo social que atingiu um grau superior de civilização pode (e, portanto, deve) “acelerar” o processo de educação dos povos e dos grupos sociais mais atrasados, universalizando e *traduzindo* de modo adequado a sua nova experiência. Assim, quando os ingleses recrutam soldados entre os povos primitivos, que jamais

viram um fuzil moderno, não instruem esses recrutas no emprego do arco, do boomerang e da zaratana, mas os instruem precisamente no manejo do fuzil, ainda que as normas de instrução sejam necessariamente adaptadas à mentalidade daquele determinado povo primitivo (Q 11, 1, 1366-67; CC, 1, 86 – grifo meu).

Essa maneira – mais democrática – de conceber a atividade cultural e a tradução se torna progressivamente, partindo-se de Lenin e sobretudo em Gramsci, um método próprio do marxismo, necessário para efetivar a luta cultural e para produzir um progresso intelectual de massa.

Conclusões

As associações de vários tipos que operam na sociedade civil (partidos, sindicatos, igrejas, escolas, etc.), na sociedade moderna de massas, funcionam, ao difundir determinadas ideias, como um Estado dentro do Estado, como “trincheiras” nas quais as classes não apenas se formam e se mantêm como tais, mas comba-

tem um novo tipo de “guerra”.²⁷ Por outro lado, o próprio Estado – e não só o “conjunto de organismos vulgarmente denominados ‘privados’”, prepostos da “função de ‘hegemonia’” – cria e dá sustentação a essas trincheiras: por exemplo, constrói e dá suporte a uma parte bastante relevante de escolas, imprensas, associações políticas e culturais, bairros colocados de uma certa maneira e numa certa posição, etc. Por isso Gramsci desenvolve o conceito de “Estado integral” (Q 6, 88, 764; CC, 3, 244), ou ampliado, entendido como unidade dialética de sociedade civil e sociedade política (a saber, o Estado no sentido estrito e tradicional). A sociedade política é, pois, um dos “dois grandes ‘planos’ superestruturais”, sendo o outro a “sociedade civil” (Q 12, 1; CC, 2). Ora, como vimos, no Q 8, 208, 1067, sobre a tradutibilidade se lê: “duas estruturas similares têm superestruturas equivalentes e reciprocamente tradutíveis”. Para o caso descrito no Q 6, 88, citado acima, este princípio vale ainda mais, pois aqui se trata de duas superestruturas (a estatal e a civil) que expressam/produzem a mesma estrutura. Portanto, mais

uma vez, é graças à tradutibilidade que se *explica* esta dialética, ou seja, porque “na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa” (Q 4, 38, 460): precisamente *na medida em que e quando* são expressões da mesma estrutura ou de atividades estruturais fundamentalmente similares.

A conjunção entre hegemonia e tradutibilidade permite, portanto, entender precisamente que as próprias relações escolásticas se inserem num quadro de relações pedagógicas mais amplo e complexo, que é o da hegemonia, no qual as próprias escolas, por exemplo, são simultaneamente “trincheiras” particulares do novo tipo de guerra, chamada “guerra de posição”, combatida contemporaneamente no nível “cultural” internacional. A este respeito Gramsci se expressa explicitamente: “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Q 10 II, 44, 1331). É necessário,

²⁷ Por isso, na fase histórica que se abre a partir da revolução política russa e da emergência e desenvolvimento da sociedade civil tanto no Oriente quanto, especialmente, no Ocidente, não é mais atual pensar na tomada do poder simplesmente derrubando um Estado-governo pelas armas, pois este último não é o único centro do poder na sociedade moderna de massas.

portanto, tomar disso consciência, tentar aprofundar a compreensão e deduzir as implicações práticas. Necessário e crucial é, agora, saber justificar teoricamente as suas posições e afirmações elas mesmas: precisamente porque vivemos num momento histórico no qual a guerra e a luta política se conduzem no terreno da *hegemonia (embora limitada)*, que é um terreno só em aparência puramente cultural e neutro. Sem dúvida, trata-se de um campo no qual as armas da crítica, as armas “culturais”, adquirem um papel pelo menos equivalente, senão superior, ao das armas políticas e militares (em sentido estrito) nas sociedades nas quais é necessário obter o consenso da população para governar.

Ademais, cabe acrescentar que a época que começa mais ou menos com a queda do muro de Berlim (1989) e chega até hoje, é marcada pelo desenvolvimento de estratégias político-militares “pacíficas”, de “*regime change*”, pelas quais, em muitos países – pensamos, por exemplo, na América Latina e nos países do Leste da Europa, assim como no Oriente Médio –, inúmeros estados-governos (demo-

cráticos ou não) são golpeados e subvertidos mediante intervenções político-jurídicas, de matriz norte-americana, mas com o apoio de *elites* internas a cada país.²⁸ Pode-se observar, de partida, como estas estratégias correspondem a uma tendência relativamente “inovadora”, marcada pela passagem da ação militar ou político-militar para a ação político-cultural e jurídica, implementada pelas estruturas ideológicas dos dominantes nos vários países; e que até as próprias ações militares são cada vez mais preparadas pela propaganda mediática das classes dominantes; propaganda, por sua vez, volta a formar a opinião pública e adquirir um certo nível de consenso popular a respeito dessas iniciativas, tanto no interior quanto no exterior de um país.

A PEC 55,²⁹ por exemplo, é expressa numa linguagem teórico-jurídica, que é uma tradução (consciente ou, provavelmente, inconsciente) de uma filosofia/concepção de mundo (neoliberal), impulsionada contemporaneamente desde fora do Brasil, e que, portanto, remete a correlações internacionais hegemônicas de força. Além disso, na

²⁸Ver OTAŠEVIĆ 2019.

²⁹A PEC 55 é uma lei, em particular uma emenda à Constituição brasileira, aprovada em definitivo pelo Congresso na terça-feira 13 de dezembro de 2016, que congela os gastos sociais por 20 anos. Corta principalmente os recursos relativos à educação e saúde. Foi aprovada na Câmara dos Deputados com o nome de PEC 241.

medida em que foi aprovada no Congresso brasileiro por políticos conservadores e foi implementada, está se realizando. Assim, não apenas está se tornando uma “superestrutura” (necessária) da estrutura econômica brasileira, favorecendo e potencializando uma parte desta última, a conservadora e reacionária, em geral, e os agentes econômicos conservadores e reacionários, em particular; mas, deste modo, também está se *incorporando* nesta economia e tornando-se, ela mesma, “estrutura”. Quer dizer: a PEC 55 é uma “linguagem”-“superestrutura” que está transformando as correlações de força na estrutura e sociedade brasileira em favor das forças reacionárias. Portanto, é legítimo nos perguntarmos: quantas pessoas, de fato, depois dessa contrarreforma, não recebem mais bolsas de estudo, financiamentos para frequentar e alcançar materialmente (de ônibus, etc.) as escolas, para comprar livros, medicamentos, etc., quantos passaram a ter uma vida pior porque de repente temos aquela linguagem jurídico-política neoliberal traduzida em realidade social e econômica? Quantas pessoas perdem a possibilidade de se emanciparem da sua condição miserável e subalterna? Do ponto de vista teórico, este exemplo mostra, por um lado, que as linguagens

filosóficas, políticas, econômicas e jurídicas do neoliberalismo são traduzíveis reciprocamente à medida que contribuem a produzir e reproduzir a sociedade, “cultura” e “civilização”, capitalista neoliberal no Brasil. Por outro lado, mostra que o grau de consciência das tarefas das forças reacionárias é mais elevado do que o das forças de esquerda, no Brasil e não apenas no Brasil, sendo uma de das tarefas centrais do neoliberalismo no Brasil a de suspender por 20 anos as contribuições estatais para a saúde e a educação, dentre outras. Isso significa decapitar ou impedir que se formem as “cabeças” de movimentos populares antagônicos, e produz uma situação de desequilíbrio entre as forças em jogo, as quais deveriam colocar como ponto principal da sua pauta o da revolução e elevação cultural do povo, voltado ao aumento da consciência coletiva política das massas e, tendo como fim a sua emancipação. Com efeito, não me parece que, exceto em dois países da América Latina nos quais foi feito um trabalho pedagógico-cultural-político mais amplo e aprofundado, as forças de esquerda (não apenas) no Brasil tenham compreendido plenamente, ou, se compreenderam-no, não me parece que tenham sabido traduzir para a prática eficazmente este ponto sobre o qual

insistiram muito Gramsci e Lenin, estes que vincularam a derrota da revolução ou seu sucesso e continuação no futuro ou à falta ou à realização de uma revolução cultural.

Podemos também considerar o exemplo da Escola Sem Partido (ESP) mencionado inicialmente. À luz da conexão entre a teoria política da hegemonia e a da tradutibilidade, entende-se bem que a ESP não é um elemento pedagógico neutro, mas é pedagógico-político. Com efeito, sem a teoria da tradutibilidade, faltaria o que nos permite acrescentar que a ESP é um elemento pedagógico-político (e não neutro), porque precisamente na medida em que as suas diretrizes ideais se *realizam*, elas demonstram uma eficácia real, ou seja, são “política”. Isto é: entende-se que a ESP é “política” na medida em que os efeitos reais da sua ação, no campo pedagógico, são conversíveis reciprocamente³⁰ em efeitos “políticos” reacionários produzidos por outras atividades (de marco neoliberal), em campos diferentes, por exemplo, pelas teorias neoliberais que defendem a substituição de políticos por técnicos “neutros” nos governos,

no campo político, etc.. Os efeitos dessas atividades “neutras” acabam, contrariamente à sua suposta neutralidade, transformando concretamente as relações sociais e as correlações de força em favor das classes dominantes, e são política: pois elas desenvolvem as práticas de – e os modos de organizar a prática e a sociedade por – forças determinadas.

Contudo, o que predomina hoje, dentro e fora do Brasil, é ainda a concepção que defende uma suposta neutralidade da pedagogia e da educação. E as palavras de um texto da *Pedagogia da indignação*, de Paulo Freire, leitor também de Gramsci (em particular do Q 12, sobre intelectuais e educação), parecem ainda mais verdadeiras hoje do que quando ele as escreveu.³¹ Nele, critica-se duramente a convicção pós-moderna de acordo com a qual as ideologias e as lutas de classes teriam desaparecido, e, portanto, que seria justificado apoiar uma ideia de educação despolitizada e um processo educativo despolitizador (e desfavorável ao desenvolvimento da cidadania):

É exatamente porque sei
que mudar é difícil, mas

³⁰Ver o Q 11, 65, citado no início deste ensaio.

³¹Retomo esta sugestão, e a citação que se segue abaixo, da tese de doutorado de Diego Chabagoity (2014) sobre Paulo Freire.

é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor, mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que

ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no “treino” de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje (FREIRE, 2000, p. 94-95).

Com o Gramsci teórico da tradutibilidade (não explicitada por Freire), podemos concluir, ao contrário, que nunca houve despolitização tão “política” e politizada. Contudo, despolitizar tudo para tornar as massas passivas pode ser não só uma estratégia política, mas se revelar, em certo momento, uma “astúcia da providência”, no sentido de Giambattista Vico, “para determinar uma maturação mais rápida das

forças internas refreadas pela prática reformista” (Q 10 II, 41, xvi, 1328), ou seja, pode se revelar, no fundo, reacionária “até o ponto em que a guerra de posição se torna de novo guerra de movimento” (Q

15, 11, 1767), isto é, em que as forças antagônicas voltem a lutar e a prevalecer, e a “revolução”, de “passiva” se torna novamente revolução ativa.³²

Referências

- BARATTA, G. *Le rose e i quaderni*. Roma: Carocci, 2003.
- BOOTHMAN, D. *Traducibilità e processi traduttivi. Un caso: A. Gramsci linguista*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- CATONE, A. *Bordiga*. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dizionario Gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci, 2009.
- CARLUCCI, A. *Gramsci and Languages. Unification, Diversity, Hegemony*. Leiden-Boston: Brill, 2014.
- CROCE, B. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Bari: Laterza, 1922.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FROSINI, F. *La religione dell'uomo moderno*. Roma: Carocci, 2010.
- _____. *Gramsci e la filosofia*. Roma: Carocci, 2003.
- GIASI, F. *Gramsci a Vienna. Annotazioni su quattro lettere inedite*. In: GIASI, F.; GUALTIERI, R.; PONS, S. (Orgs.). *Pensare la politica. Scritti per Giuseppe Vacca*. Roma: Carocci, 2009.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. V. GERRATANA (Org.). Torino: Einaudi, 1975.
- _____. *Lettere dal carcere*. CAPRIOGLIO, S.; FUBINI, E. (Orgs.). Torino: Einaudi, 1965.
- IVES, P. *Gramsci's Politics of Language: Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- _____. *Language and Hegemony in Gramsci*. London and Ann Arbor (MI): Pluto Press, 2004.
- IVES, P.; LACORTE, R. *Gramsci, language, and translation*. Lanham: Lexington Books, 2010.
- LACORTE, R. “Sulla presenza dei concetti di ‘traducibilità’, ‘lingua’ e ‘rivoluzione passiva’ di Antonio Gramsci in *Petrolio* di Pier Paolo Pasolini” . In: MAGGI, A.; WEST, R. (Orgs.). “*Scrittori inconvenienti*” . Ravenna: Longo Editore, 2009.
- _____. “Translatability, language and freedom in Gramsci’s *Prison Notebooks*” . In: IVES, P.; LACORTE, R. (Orgs.). *Gramsci, language, and translation*. Lanham: Lexington Books, 2010.
- _____. “Espressione e traducibilità nei *Quaderni del carcere*” . In: DURANTE, L.; LIGUORI, G. (Orgs.). *Domande dal presente. Studi su Gramsci*. Roma: Carocci, 2012.

³² Isso, obviamente, pode ocorrer desde que elementos antagônicos da sociedade civil cheguem a compreender não apenas o papel simultaneamente político da cultura, mas também sua justificação teórica, necessária para travar e conduzir esta luta para a emancipação no terreno hegemônico e gerenciar/conduzir a fase de luta cultural e da guerra de posição. Com efeito, à “simples” (embora crucial) afirmação, de que a cultura e a educação são “política”, os pedagogos e demais neoliberais podem responder que elas são neutras. Contudo, desta forma, a disputa vai ao infinito. Se acrescentamos a justificação teórica que Gramsci elabora a propósito, aumentam as chances de se prevalecer na disputa hegemônica. Pois, podemos responder que qualquer tipo de atividade cultural e educacional é política na medida em que seus efeitos reais organizadores e transformadores da sociedade são traduzíveis reciprocamente com os de outras atividades práticas revolucionárias/progressivas ou reacionárias/conservadoras (isso vale até para a ciência entendida no sentido estrito: que a linguagem “científica” de Galileo Galilei não fosse neutra, mas contivesse uma maneira “política” de conceber e organizar o mundo oposta à tradicional, isso foi bem percebido pela igreja católica no século XVII, a qual o condenou ao silêncio no exílio...). Isto nos permite demonstrar historicamente, mais uma vez, que também educação e cultura são atividade humana política e, por isso, histórica (práxis), ou tendencialmente tal. Aqui, provavelmente, os adversários desta ideia, admitido que a compreendam e/ou saiam de sua atitude hipócrita, ou admitem que também sua ideia de educação e cultura (“despolitizadas”) é uma forma de política, ou não podem não ficar calados.

- _____. “Sobre alguns aspectos da ‘tradutibilidade’ nos Cadernos do cárcere de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações” . *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia: Editora UFU, 2014, p. 59-98.
- _____. Personalidade, linguagem e política nos *Cadernos* de A. Gramsci. Apontamentos. In: *Ontologia trabalho e formação humana*, Adauto Lopes da Silva Filho; Fátima Maria Nobre Lopes; Francisco José Lima Sales (Orgs.). Fortaleza: Editora CRV, 2018, p. 231-280.
- LENIN, V. I. *Opere scelte*. Roma: Editori Riuniti, 1968.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dizionario Gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci, 2009.
- LO PIPARO, F. *Lingua intellettuale egemonia in Gramsci*. Roma-Bari: Laterza, 1979.
- _____. “Gramsci and Wittgenstein. An intriguing connection” . In: CAPONE, A. (Org.). *Perspectives on language use and pragmatics*. München: Lincom, 2010, p. 285-320.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Editore, 1964.
- MARX, K. (1845a) *The Holy Family*. In: *Marx/Engels Selected Works*, 1, Moscow: Progress Publishers, 1969.
- _____. (1845b) *Theses on Feuerbach*. In: *Marx/Engels Selected Works*, 1, Moscow: Progress Publishers, 1969, p. 13-15.
- MATUOKA, I. “Por que o Escola Sem Partido vai contra o papel da escola” , 24/05/2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contra-o-papel-da-escola/>, acessado em 12/11/2019.
- OTAŠEVIĆ, A. “Cambiamenti di regime chiavi in mano” . In: *Le Monde Diplomatique/Il Manifesto*. Roma: Novembro 2019, p. 1 e 18-19.
- PRESTIPINO, G. “Dialettica” . In: *Le parole di Gramsci*. Roma: Carocci, 2004.
- SCHIRRU, G. “La categoria di egemonia e il pensiero linguistico di Antonio Gramsci” . In: *Egemonie*, D’ORSI, A. (Org.). Napoli: Dante & Descartes, 2008.
- TOGLIATTI, P. “La formazione del gruppo dirigente del Partito comunista italiano nel 1923-1924” (1962). Roma: Editori Riuniti, 1971.
- VACCA, G. *Appuntamenti con Gramsci. Introduzione allo studio dei Quaderni del carcere* Roma: Carocci, 1999.

Recebido: 15/12/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

Por um Ateísmo Tranquilo: O Racionalismo de François Châtelet no *Périclès et Verdi* de Gilles Deleuze

[For a Quiet Atheism: François Châtelet's Rationalism in *Périclès et Verdi* by Gilles Deleuze]

Marcelo de Sant'Anna Alves Primo*

Resumo: Em 1988, Gilles Deleuze dedica *Periclès et Verdi*, ao amigo François Châtelet. Quando fora chamado pelo Collège International de Philosophie para participar das últimas mesas redondas dedicadas à morte do amigo, Deleuze vê na recusa de deus e de toda transcendência châteletianas uma serenidade ateia depois de Nietzsche. À época de seus estudos de Filosofia na Sorbonne, Châtelet pela primeira vez entra em contato com Deleuze, e a partir daí constituir-se-á a sua projeção como filósofo da história e como filósofo político. Nesse sentido, eis o seu interesse pela filosofia de Châtelet: gradativamente refaz a trajetória filosófica do amigo e, ao mesmo tempo, conjura a sua morte e homenageia-o postumamente através da ressonância do pensamento de Châtelet em sua própria filosofia.

Palavras-chave: Châtelet; Deleuze; filosofia; ateísmo.

Abstract: In 1988, Gilles Deleuze dedicates *Periclès et Verdi* to his friend François Châtelet. When Deleuze had been summoned by the Philosophie Collective International to attend the last roundtables devoted to his friend's death, he saw in the refusal of god and all Chateletian transcendence an atheistic serenity after Nietzsche. At the time of his studies of philosophy at the Sorbonne, Châtelet first comes into contact with Deleuze, and from there his projection will be constituted as a philosopher of history and as a political philosopher. In this sense, here is his interest in Châtelet's philosophy: it gradually retraces his friend's philosophical trajectory and at the same time conjures his death and posthumously honors him through the resonance of Châtelet's thought in his own philosophy.

Keywords: Châtelet; Deleuze; philosophy; atheism.

*Professor Titular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do PPGFIL-UFS. E-mail: marceloprime_sp@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7406-5371>.

“O ateísmo não é um drama, ele é a serenidade do filósofo e a conquista da filosofia.”

Gilles Deleuze, *O que é a filosofia?*

1- Introdução

Pode causar estranhamento aos mais íntimos do pensamento de Deleuze que este, já tendo escrito na década de oitenta do século passado os dois monumentais volumes de *Capitalismo e Esquizofrenia* juntamente com Guattari, em 1988 dedicasse um trabalho ao racionalista François Châtelet. Quando fora chamado pelo Collège International de Philosophie para participar das últimas mesas redondas dedicadas à morte do amigo e filósofo da história, Deleuze vê na recusa de Deus e de toda transcendência châteletianas uma serenidade ateia depois de Nietzsche. À época de seus estudos de Filosofia na Sorbonne, Châtelet pela primeira vez entra em contato com Deleuze, e a partir daí constituir-se-á a sua projeção como filósofo da história e como filósofo político. No pós-maio de 1968, ele começa a tra-

balhar com Foucault e Deleuze na instauração do departamento de Filosofia da Universidade de Vincennes (Paris VIII), conduzindo-o durante uma década. Em 1983 colaborará com a criação do Collège International de Philosophie e morre em 1985. Nesse sentido, se Deleuze “nunca parou de comentar outros autores e, ao fazê-lo, sempre afirmou um pensamento próprio e original” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 35), isso bastaria para explicar o seu interesse pela filosofia de Châtelet, pois gradativamente refaz a trajetória filosófica tanto dos amigos como dos intercessores, ao mesmo tempo conjurando a sua morte e homenageando-o postumamente através da ressonância do pensamento de Châtelet em sua própria filosofia.¹

¹Segundo Luiz B.L. Orlandi, “No caso deste pequeno livro, essa atração por linhas virtuais traduz-se como concentrada atenção a certos singularizadores nocionais. Graças a estes, descortina-se uma breve tessitura de conceitos, esse lugar de intersecção (mas não de fusão) das duas vertentes: a obra de Châtelet e a de Deleuze. Então, é como se tivéssemos neste livro o esboço conceitual de uma virtualidade comum a esses dois pensadores contemporâneos. É essa comum virtualidade (mas estendendo-se esse comum como transmutividade, como complexa diferenciação) que cada uma dessas obras vai erigindo enquanto tração distintamente sua própria maneira de pensar, seu modo singular de revirar-se nela. Sendo assim, caberia lembrar alguns poucos conceitos que, variando em cada um desses modos de pensar, tornam possível pelo menos entrever seu plano de coexistência” (p. 1).

2 - O Racionalismo de François Châtelet segundo Deleuze

Logo de início, Deleuze levanta a seguinte questão: “François Châtelet sempre se definiu como racionalista, mas *qual* racionalismo?” (1988, p. 7, tradução e grifo nosso)². Referindo-se sempre aos clássicos da Filosofia, define-se, antes de qualquer coisa, como um aristotélico, mas distinto de um tomista devido, sem margem de dúvida, à “maneira de recusar Deus e toda transcendência. Todas as transcendências, todas as crenças em um outro mundo ele chama de ‘pretensões’” (*Id. Ibid.*). Por meio desse repúdio às transcendências em seu caráter singular e plural, jamais houve nesse sentido uma filosofia tão tranquilamente atea, à exceção de Nietzsche. Deleuze aqui refina a sua definição do que seja um ateísmo tranquilo, como uma “filosofia que Deus não é um problema, a inexistência ou mesmo a morte de Deus não são problemas mas, ao contrário, condições que é preciso considerar como adquiridas para fazer surgir os verdadeiros problemas: não há outra modéstia. Jamais filosofia alguma se instalou tão firmemente em um puro campo de imanência” (*Id. Ibid.*). Nesse sentido, se o

filósofo é aquele que descreve e pensa as mutações do pensar, colocando a filosofia a serviço da imanência, optando por uma geologia em vez de uma genealogia e vendo que o verdadeiro problema “de modo algum é da ordem de crer ou não crer em Deus” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 95), então essa tendência filosófica instalada nesse plano puro da imanência é uma escolha política, fazendo vir à tona os verdadeiros problemas à medida que libera gritos, dores e vozes sufocadas, uma vez que almeja escapar à disseminação do intolerável. O combate no campo da imanência é a antítese do jogo conformista propiciado pelas máquinas produtoras de universais, subjugando os outros “ao domínio de estratégias ou focos transcendententes, sejam estes a Razão, a racionalidade de presidentes da república, líderes de grupelhos, interesses poderosos ou deuses quaisquer” (ORLANDI, p. 2).

Segundo Deleuze, o campo de imanência é constituído por uma relação “Potência-Ato”, sendo que essas duas noções só existem em correlação, como que siamesas. É por aí que “Châtelet é aristotélico, pois ele experimenta uma espécie de fascínio pela potência: o homem é potência, o homem é matéria” (1988, p. 8). Contudo,

²Todas as traduções das passagens do texto de Deleuze são de minha autoria.

Deleuze cita uma passagem do livro *Chronique des idées perdues* do amigo, quando indica que o seu principal interesse é a potência ou o que faz o poder ser poder, que causa prazer em ser exercida na medida do possível, tentando compreender e descobrir os mecanismos de captação de potência. Segundo Châtelet, só assim é possível ter gosto por ela, manter ela viva dentro de si e despertá-la ao seu redor, definindo-a como liberdade (*Id. Ibid.*, p. 9). Deleuze indaga duplamente: como passar da potência ao ato e qual é o ato dessa potência? Ele afirma que o ato é a razão, mas esta em um sentido bem peculiar, pois

a razão não é uma faculdade, mas um processo e consiste precisamente em atualizar uma potência ou formar uma matéria. Há um pluralismo da razão, porque não temos motivo algum para pensar nem a matéria nem o ato como únicos (1988, p. 9).

A essa altura, como pode ser traduzido aqui o aristotelismo de Châtelet? Significa a instauração de relações humanas em uma multiplicidade qualquer independente de sua envergadura, limpando o caminho para devires de-

mocráticos e combatendo com o intuito de contornar demolições sempre ameaçadoras aos indivíduos e às coletividades. Havendo a exigência de o combate ser acurado com o seu próprio estilo, ele não pode sucumbir a apelos “a uma ‘cidade ideal’ ou a um ‘Estado universal de direito’”. Com efeito, esse combate privilegia a ‘singularidade’ que não é precisamente o individual, mas o caso, o acontecimento, uma configuração de ‘acontecimentos’, um ‘devir ativo’, uma ‘decisão’” (ORLANDI, p. 2). Assim, Deleuze afirma que o próprio ato, sendo relação, é sempre político e a razão, por sua vez, sendo processo, é política (*op. cit.*, p. 9), não havendo psicologia, mas uma “política do eu”, não havendo metafísica, mas uma “política do ser”, não havendo ciência, mas uma “política da matéria”, já que o homem “é responsável pela própria matéria” (*Id. Ibid.*, p. 10). O autor cita o exemplo da faixa musical. Esta, sendo uma matéria sonora, é um processo de racionalização que consiste em instaurar relações humanas nessa matéria, de tal maneira que ela atualize a sua potência e torne-se ela mesma humana que, na verdade, seria o exemplo preciso para mostrar através dos órgãos dos sentidos a imanência entre o homem e a natureza, pois a orelha torna-se orelha humana

quando o objeto sonoro torna-se musical. Deleuze aqui aponta para o todo bastante diverso dos processos de racionalização que constituem o devir ou a atividade humana, a *Práxis* ou *as* *práxis*, pois “não sabemos se existe a esse respeito uma unidade humana, do ponto de vista histórico ou do ponto de vista genérico” (*Id. Ibid.*).

3 - As Definições de Potência e Ato

Caso existisse uma matéria especificamente humana, uma potência pura distinta do ato capaz de atrair o fascínio dos homens, ela não seria liberdade neles sem mostrar-se antes como o seu contrário, ou “captação” nos termos de Châtelet, isto é, seria um ato obtuso da potência, oposto ao ato capaz de realizá-la (DELEUZE, 1988, p. 11). Seria um reverso, uma privação ou uma alienação da razão, como se aí existisse uma relação não-humana, mas interior ou imanente à própria relação humana, tornando a liberdade uma capacidade para o homem vencer o homem ou de ser vencido. Aqui, a potência é o *pathos*, ou seja, a passividade, mas esta sendo, antes de qualquer coisa, a potência de receber os golpes e de desferi-los, como uma estranha resistência. Deleuze afirma que é possí-

vel fazer uma história dos sistemas de dominação na qual sempre se exerce a atividade dos mestres, “mas esta não seria nada sem o apetite dos que, em nome dos golpes que recebem, aspiram a dá-los” (*Id. Ibid.*). Nesse sentido, exercido ou suportado, o poder é tanto uma atividade existencial social humana como é, concomitantemente, a passividade de sua existência natural. Dessa simultaneidade da potência e seu reverso, Châtelet extrai exemplos como o da união entre a terra e a guerra sob a pena de Claude Simon e o marxismo que jamais cindiu a existência ativa do homem histórico da existência passiva de um ser natural que é o seu duplo. Recorrendo a uma citação do livro de Châtelet *Questions, Objections*, Deleuze indica que a razão e o seu oposto (a irracionalidade) é um tema filosófico sempre recorrente, que pretende uma ciência crítica da passividade efetiva, solo da humanidade. O homem morre não pelo simples fato de ser mortal, mas porque não come o suficiente, porque é privado das necessidades mínimas e reduzido à animalidade. Nisso o materialismo histórico tem a sua parcela de contribuição, pois refresca a memória dos homens com esses fatos e estabelece os fundamentos do que seria o método de análise dos mecanismos que governam

em uma determinada época o fato da passividade (*Id. Ibid.*, p. 12.)

Deleuze entende que há valores inerentes ao *pathos*: 1) um *desespero* do mundo, que se apresenta recorrentemente em Châtelet com uma polidez exemplar. Sempre havendo entre os homens a demolição, seria melhor a destruição de si próprios sob condições agradáveis e até mesmo romanescas. E se a vida, certamente, é um processo de demolição, essa certeza “soa como uma constatação de imanência” (*Id. Ibid.*, p. 13). Deleuze alude ao único romance escrito por Châtelet, *Les annés de demolition*, de inspiração em Fitzgerald, onde a elegância não é perdida de vista em um desastre, onde mesmo a tentação da morte se dá em um elemento sublime como a música. Faz-se necessário levar em conta o vetor de destruição que pode atravessar um indivíduo ou toda uma coletividade, Péricles ou Atenas. O primeiro livro de Châtelet, justamente intitulado *Périclès*, é a imagem plena do herói ou grande homem Péricles, “mesmo em sua ‘passividade’, mesmo através de sua falha, que será a falha da democracia, mesmo seguindo o inquietante vetor” (DELEUZE, 1988, p.13); 2) o segundo valor do *pathos* seria a *polidez*, grega, que já seria o esboço das relações humanas, “o início de um ato da razão”

(*Id. Ibid.*). As relações humanas têm o seu início em uma métrica, uma organização do espaço que é o sustentáculo da cidade, uma arte de estabelecer distâncias entre os homens que não são hierárquicas, porém, geométricas, distâncias que não estão nem muito perto nem muito longe, evitando dar ou receber golpes. Segundo Deleuze, a lição ensinada pelos gregos através desse encontro dos homens como um rito, um *rituel d'immanence*, foi não deixar os homens estagnarem-se em um centro fixo, “mas adquirir a capacidade de transportarem consigo mesmos um centro para organizar todos ou totalidades de relações simétricas e reversíveis efetuadas por homens livres” (1988, p. 14). Poder-se-ia ter em conta que isso não bastaria para vencer o desespero do mundo, já que há cada vez menos homens polidos, contudo, a polidez de Châtelet só seria uma espécie de disfarce para um terceiro valor do *pathos*: 3) uma bondade calorosa, não estando em consideração aqui o nome que convém, enquanto esta qualidade tenha profundamente pertencido à Châtelet, sendo mais do que um valor, sendo uma disposição do pensamento, um ato do pensamento que particularmente significa

não saber de antemão

como alguém, eventualmente, achar-se-á capaz de instaurar nele e fora dele um processo de racionalização. Certamente há em todos os casos perdidos, o desespero. Mas se há uma chance de alguém que aí tenha necessidade, como procede para sair de suas demolições? Talvez todos nascemos sob um sol de demolição, mas não desperdiçaremos nenhuma chance. Não há Razão pura, ou racionalidade por excelência. Há processos de racionalização, heterogêneos, muito diferentes segundo os domínios, as épocas, os grupos e as pessoas (*Id. Ibid.*, p.14-15).

Deleuze anuncia que a Razão não pode ficar aprisionada a um único modelo ou definição. O seu pluralismo se dá em processos diversos conforme os seus campos de atuação, tempos e lugares, indivíduos e grupos sociais. O processo de racionalização, enquanto razão imanente, inerente ao *pathos*, não pode enclausurar-se em uma fixidez que paralisa os atos do pensar. É caracterizado por sua provisoriidade em determinados momentos históricos e políticos, não podendo mais ser entendida como

eterno.

4 - O Pluralismo da Razão

Em seus últimos livros, Michel Foucault conduzia esse pluralismo da razão para uma análise das relações humanas que engendraria o projeto de uma nova ética oriunda do que entendeu como “processos de subjetivação”, mostrando as bifurcações e a historicidade quebrada de uma razão sempre em estado de alienação ou liberação nas relações do homem consigo mesmo. Nesse sentido, a Foucault foi necessária a ida aos gregos não para ver neles o milagre da razão – como defendia John Burnet no seu livro *A Aurora da Filosofia Grega* (chamado por Deleuze de “miserável milagre”), mas somente para dar um diagnóstico do primeiro esboço de um processo de racionalização, seguido posteriormente por outros autores, sob diferentes condições e determinadas épocas e lugares. Mais do que isso, ele definiu a cidade grega por uma relação determinável como rivalidade dos homens livres ou cidadãos, na extensão de uma racionalização e de uma subjetivação, nas quais a um homem livre era impossível comandar outros homens livres, da mesma maneira como era capaz de comandar a si próprio. Este

era o ato o ou processo particularmente grego, no qual não era possível empreender um ato fundador, mas um fato singular em uma cadeia rompida. Para Deleuze, é aqui que os pensamentos de Foucault e Châtelet se encontram, pois também para este último

a racionalização é também um processo histórico e político que conhece com Atenas a sua primeira ocorrência, mas também a sua falha e seu afastamento, Péricles, do qual afastar-se-ão outros acontecimentos tomados em outros processos. Atenas não foi o advento de uma razão eterna, mas o fato singular de uma racionalização provisória, especialmente brilhante (1988, p. 17).

Nesse sentido, sob a pena de Châtelet está denunciada a *ou-trecuidance* de uma razão universal, pois quando é reivindicado o direito a uma razão universal, incorre-se no erro da pretensão que é, na verdade, uma “impolidez metafísica” que consistindo em reconhecer “na razão uma faculdade humana e somente humana, uma faculdade

dos fins do homem, sustentamos-lhe uma transcendência ainda teológica” (DELEUZE, 1988, p. 17). Deleuze classifica o empirismo de Châtelet como racional e, ao mesmo tempo, seu racionalismo de empírico e pluralista (*Id. Ibid.*, p. 18). O conceito chateletiano de empiria depende de dois princípios, a saber: 1) o abstrato nada explica, e sim ele que deve ser explicado e 2) o universal não existe, existindo somente o singular, a singularidade, sendo esta definida não como individualidade, mas “o caso, o acontecimento, o potencial, ou antes a repartição dos potenciais em uma matéria dada” (DELEUZE, 1988, p. 19). Fazer um mapa político de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade é a mesma coisa, pois tratar-se-á de estender uma singularidade até *avizinhar-se* de uma outra, produzindo uma configuração de acontecimentos, tão rica e consistente quanto for possível. Para Deleuze, somos historiadores quando somente “sabemos retomar a operação que o próprio Péricles fez, esta conexão, esta conjunção de singularidades que permaneceriam latentes e isoladas sem uma política a qual se dá corretamente o nome de Péricles” (*Id. Ibid.*). Mesmo o indivíduo mais insignificante é um campo de singularidades que só obtém seu nome próprio das operações

que ele empreende sobre si e na vizinhança para daí haurir uma configuração extensível. Deleuze relembra o que Châtelet diz de si mesmo, que teve uma educação pequeno-burguesa, foi influenciado por Hegel, vivendo um desses períodos históricos que deixam enferma qualquer alma um pouco sensível. Independentemente da matéria considerada, é o que chamar-se-á de a empiria ou *história no presente*, pois isso que é atualizar a potência ou tornar ativo. É na vida e seu prolongamento, como da razão e de seu processo, uma vitória sobre a morte, visto que não há outra imortalidade que a história no presente, sem outra vida a não ser aquela que conecta e faz convergir as vizinhanças, chamada por Châtelet de *decisão*: “Châtelet chamá-lo-á de ‘decisão’ e toda a sua filosofia é uma filosofia da decisão, da singularidade da decisão, em oposição aos universais de reflexão, de comunicação...” (*Id. Ibid.* p. 20-21). Estando ou não em Atenas, e se toda ação é “pericleana” e se o que se destaca dessa ação é uma decisão, Deleuze mostra que para Châtelet, o peso do empírico se impõe como multiplicidade, ou

como todo plural, empírico e histórico. Contudo, histórico aqui ganha um contorno bem preciso, pois não é entendido como o trabalho do historiador, que para ser objetivo tem que se manter à distância e constituir um objeto que supostamente só é pertencente ao passado, mas no sentido de uma história do presente (*Id. Ibid.*, p. 21). Assim, se o processo de racionalização se mostra como a atualização de uma potência, como o tornar ativo, como produção de relações humanas, como prolongamento de singularidades e como decisão, logo é *fazer* o movimento, pois “todo filósofo invocando o concreto sempre reivindicou ‘fazer o movimento’ antes de pensá-lo na abstração do universal” (DELEUZE, 1988, p. 21)³. O movimento é o próprio ato da potência, pois fazer o movimento é passar ao ato, instaurar a relação humana, e decidir não é querer fazer o movimento, mas fazê-lo. Deleuze concede que nem todo movimento é processo de racionalização, mas se Châtelet é aristotélico, é porque atribui à distinção entre *movimento natural* e *movimento forçado* um valor prático histórico notável: o mo-

³Para François Zourabichvili, esse seria o problema do hegelianismo apontado por Deleuze: “Eis por que o hegelianismo não é um erro, mas um fenômeno ao mesmo tempo pior e mais interessante: o desenvolvimento de uma ilusão necessária, transcendental. Era inevitável que Hegel viesse a atribuir ao negativo o papel de motor no pensamento, mas permanecendo no nível da representação. Sem dúvida, o negativo é a melhor maneira de representar o movimento; mas de representá-lo, justamente, e não fazê-lo” (2016, p. 86, grifo nosso).

vimento forçado vem sempre do alto, de uma transcendência que lhe dá um fim, de uma mediação do pensamento abstrato que lhe impõe um curso, recompondo-o incessantemente com linhas retas antes mesmo de tê-lo empreendido, de uma razão supostamente universal; contrariamente, o movimento natural é composto de singularidades e só acumula vizinhanças, deslocando-se em um espaço que criou de acordo com os seus desvios ou suas inflexões, procedendo por conexões que jamais são preestabelecidas, indo do coletivo ao individual, do interior ao exterior, do voluntário ao involuntário e inversamente. Assim, citando Châtelet, Deleuze arre-mata:

Se a razão pode ser considerada como uma faculdade natural, é precisamente como processo, enquanto ela encontra a si mesma 'nos movimentos mais singulares, produzidos pelas trajetórias entrelaçadas' construindo um espaço volumoso que vem, avança, que se dobra sobre si, se dilui, explode, aniquila-se, implanta-se

(*Id. Ibid.*, p. 23).

A naturalidade ou o movimento natural da faculdade da razão é algo processual, que se opõe diametralmente ao movimento forçado da transcendência. A Razão não segue um caminho pré-estabelecido. Movimenta-se naturalmente em diversas direções e adquire diversas formas, em um processo que fará com que ela encontre a si própria não por sua retidão, mas através de seus desaminhos ou desvios.⁴ Este movimento não vem dos céus, não é universal nem abstrato, mas imanente e plural.

5 - Conclusão: O Ateísmo Tranquilo como Rejeição das Abstrações Filosóficas

Em seu livro *Conversações*, no capítulo "Rachar as coisas e rachar as palavras", que é uma entrevista a Robert Maggiori na edição do *Libération* de 2 e 3 de setembro de 1986, Deleuze fala sobre a amizade de longa data com Châtelet, este dizendo que eles eram do "mesmo time" e tinham os "mesmos inimigos". Eis a resposta:

⁴Em Foucault, Deleuze afirma algo que poderia ser aplicado à insuficiência de definir a Razão por sua eternidade e universalidade: "É evidente que toda forma é precária, pois depende das suas relações de forças e mutações" (2005, p. 139).

– Penso que sim. Châtelet tinha um sentimento vivo disso tudo. Ser do mesmo time é também rir das mesmas coisas, ou então calar-se, não precisar ‘explicar-se’. É tão agradável não ter que se explicar! Tínhamos também, possivelmente, uma concepção de filosofia. Não possuíamos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito (1992, p. 108-109).

Se o ponto de partida de toda a reflexão sobre o pensamento de Châtelet foi a identificação com o “ateísmo tranquilo” de seu companheiro do Collège International de Philosophie e a constatação que não se trata mais de saber quem vai vencer o embate sobre a existência, a inexistência e a interferência dos deuses na terra, Deleuze caminha junto com Châtelet quando afirma em *O que é a filosofia?* que o pensamento cristão não produz conceitos senão pelo seu ateísmo, pelo ateísmo mais recôndito do que em qualquer outra religião e para os filósofos “o ateísmo não é um problema, a morte de Deus menos ainda, os problemas só começam a seguir, quando se atingiu o ateísmo

do conceito” (DELEUZE, 1992, p. 121). Sendo para Deleuze a imanência o baluarte de toda a filosofia, já que assume para si todos os percalços a serem enfrentados e suporta todas as condenações, perseguições e injúrias direcionadas a ela, é porque o problema da imanência está muito longe (se é que algum dia foi) de ser meramente abstrato e/ou teórico. E para os mais serenos e tranquilos, ainda é estranho que “tantos filósofos ainda assumam como trágica a morte de Deus. O ateísmo não é um drama, ele é a serenidade do filósofo e a conquista da filosofia” (*Id. Ibid.*) O processo de racionalização exige e implica em uma tranquilidade que permite ver que a imanência da razão está relacionada com a práxis intrínseca aos atos do pensamento. Esse movimento natural não está enredado nem comprometido com discussões abstratas se os deuses existem, inexistem ou se são providentes recompensando os bons e punindo os maus. Assim, o ateísmo tranquilo de Deleuze mostra que, diante desse dado, sempre viverá e sobreviverá o homem, conduzindo-se serenamente no mundo com o ateísmo que lhe é imanente e, em consequência, “pacificamente sem Deus” (CHABBERT, 2018, p. 50).

Referências

- CHABBERT, Marie. "On Becoming-Secular: Gilles Deleuze and the Death of God", in: *Working Papers in the Humanities*. Cambridge: MHRA, 2018, vol. 13, p. 50-59.
- DELEUZE, Gilles. *Périclès et Verdi: la philosophie de François Châtelet*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1988. _____. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. *Foucault*. Trad. de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. "Combater na imanência", in: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/orlandi/combater_na_imanencia.pdf acessado em 28/02/2017.
- ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016.

Recebido: 20/11/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

Analiticidade e Sinteticidade: A Forma Judicativa do Conhecimento em Kant

[Analyticity and Synthetcity: the Judicative Form of Cognition in Kant]

Adriano Perin^{*}; Danilo Ribeiro Medeiros^{**}; Gabriel Dutra Henrique^{***}

Resumo: Este trabalho aborda a distinção entre juízos analíticos e sintéticos como fundamento sistemático de estruturação da epistemologia kantiana. Inicialmente, são considerados a formulação e os exemplos dessa distinção. Depois, são ponderadas as críticas de Eberhard, Lovejoy, Quine e White. Por fim, é discutida a originalidade da posição kantiana quanto à distinção em questão e à possibilidade de juízos sintéticos *a priori*. A conclusão apresentada é a de que a originalidade da posição kantiana repousa nos dois elementos que fundamentam a sua teoria do conhecimento: a autossuficiência originária das faculdades do entendimento e da sensibilidade e a sua correlação necessária no que concerne à fundamentação do conhecimento humano.

Palavras-chave: distinção entre juízos analíticos e sintéticos; críticas à distinção kantiana; possibilidade de juízos sintéticos *a priori*; sensibilidade e entendimento; dedução das categorias.

Abstract: This paper aims at approaching the distinction between analytic and synthetic judgments as the ground of the establishment of the Kantian epistemology. At first, a consideration of the Kantian formulation and its examples is set forth. After that, the critiques laid out by Eberhard, Lovejoy, Quine, and White are taken into account. Finally, the originality of the Kantian position concerning the distinction at hand and the possibility of synthetic *a priori* judgments is brought into the discussion. The conclusion reached is that the originality of the Kantian position relies upon the two elements grounding his theory of knowledge: the primordial distinction between the faculties of sensibility and the understanding as well as their necessary correlation regarding the foundation of human cognition.

Keywords: distinction between analytic and synthetic judgments; critiques to the Kantian distinction; possibility of synthetic *a priori* judgments; sensibility and the understanding; deduction the categories.

^{*}Professor de filosofia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Criciúma. Doutor em Filosofia pela UNISINOS. E-mail: adriano.perin@ifsc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2071-6244>.

^{**}Estudante do curso Técnico Integrado em Mecatrônica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Criciúma. E-mail: danilo.m10@aluno.ifsc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6180-1512>.

^{***}Estudante do curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Criciúma. E-mail: gabriel.dh13@aluno.ifsc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0288-9179>.

1 - Introdução

Este artigo tem, inicialmente, por objetivo a apresentação da distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos, quanto à estruturação dessa distinção por parte de Kant, aos exemplos que servem de aporte para tal e às críticas a essa distinção. Outrossim, visa-se à discussão da originalidade da distinção kantiana, mostrando-se, como as críticas apresentadas podem ser contrastadas, e à consideração da possibilidade de juízos sintéticos *a priori*, enquanto fundamentada na dedução das categorias.

Na parte inicial do trabalho, serão abordadas as definições de “juízo analítico” e “juízo sintético”, com o auxílio de exemplos para uma melhor compreensão, e a problemática dos juízos sintéticos *a priori*. Nesta seção do trabalho, é reconstruída a argumentação de Kant na Introdução da Crítica da razão pura e são discutidos os exemplos que especificam a distinção em questão.

Numa segunda parte do trabalho, são consideradas as principais críticas à distinção kantiana entre as referidas modalidades de juízos quanto às suas originalidade e validade. Serão analisadas, então, as posições de quatro críticos, a saber, Johann Augustus Eberhard, Arthur Oncken Love-

joy, Willard Van Orman Quine e Morton White.

Em uma terceira parte do trabalho, será apresentada a defesa da originalidade da distinção estabelecida por Kant entre a analiticidade e a sinteticidade dos juízos como embasada na sua consideração da seminal distinção das faculdades da sensibilidade e do entendimento; algo que nenhum outro filósofo havia proposto. Em seguida, responde-se à crítica de Quine e White, alegando-se que Kant não discorda de tal crítica, na medida em que ele defende que todo conhecimento expresso em juízos analíticos também inicia na experiência. Por fim, aborda-se a possibilidade dos juízos sintéticos *a priori* enquanto assegurada pela dedução transcendental das categorias. Argumenta-se que tal possibilidade compreende o estabelecimento da legitimidade de posse das categorias e, quanto ao uso desses conceitos, a sua necessária relação com o que é dado na sensibilidade.

2 - A distinção kantiana entre juízos analíticos e juízos sintéticos

A diferença entre juízos analíticos e sintéticos repousa na relação do predicado com o sujeito em um juízo. A esse respeito, na *Crítica*

da razão pura, Kant argumenta da seguinte forma: “Ou o predicado ‘B’ pertence ao sujeito ‘A’ como algo que já está contido (de modo oculto) neste conceito ‘A’; ou ‘B’ se localiza inteiramente fora do conceito ‘A’, mesmo estando em conexão com ele” (KrV, A 6/B10).¹

Se o predicado (ainda que de uma maneira oculta) está contido no sujeito, Kant define os juízos que apresentam essa relação como juízos analíticos. Nas suas palavras: “[o]s juízos analíticos (afirmativos) são, portanto, aqueles em que a conexão do predicado com o sujeito é pensada por meio da identidade” (KrV, A 7/B11). Ou seja, o predicado é contido no sujeito de forma a expressar uma relação de identidade, sendo que aquele pertence necessariamente a este. Para tal, os juízos em questão são fundamentados em leis ló-

gicas estabelecidas, como o princípio de não contradição. Isso a fim de se decompor os conceitos do predicado para uma melhor compreensão do conceito do sujeito.²

Conforme argumenta Höffe (2005, p. 49), os juízos analíticos “[...] são, segundo Kant, necessariamente verdadeiros” (HÖFFE 2005, p. 49), dado que, na sua “analiticidade”, é pressuposta uma relação necessária do que é expresso no conceito do predicado com o que era dado no conceito do sujeito. Por isso, apesar de válidos universalmente (em todos os mundos possíveis)³ e, também, necessários, os juízos analíticos não ampliam o conhecimento; sendo chamados, por Kant, de juízos de explicação. Isso porque apenas explicam o predicado a partir do sujeito ao qual aquele está conectado.

¹ De acordo com Hanna (2005, p. 180), “Kant introduziu definitivamente o conceito de verdade analítica na primeira Crítica – embora certamente tenha havido antecipações importantes por parte de Locke (proposições triviais), Hume (relações de ideias) e Leibniz (verités de raison, proposições idênticas e assim por diante)”. Segundo Hanna (2005, p. 215), “[s]e uma proposição analítica é necessariamente verdadeira, então a proposição que resulta da negação da atribuição de seu predicado a seu sujeito – uma contradição – deve ser necessariamente falsa. Além do mais, o próprio Kant descreve a lei da não-contradição como ‘a proposição de que nenhum predicado se vincula a uma coisa que contradiz [o predicado]’”.

² Na *Metafísica*, Aristóteles, ao considerar “[...] um conhecimento que já se deve dispor ao se empreender uma investigação particular”, concebe, para se assegurar a precisão de tal conhecimento, o princípio de não contradição como “[...] o princípio mais certo de todos os princípios”. Aristóteles define o princípio de não contradição nestes termos: “[é] impossível para o mesmo atributo ao mesmo tempo pertencer e não pertencer à mesma coisa e na mesma relação” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 1005b1). Ora, é justamente essa “investigação particular”, empreendida a partir de “um conhecimento que já se deve dispor”, que viria a ser caracterizada, por Kant, como expressa em juízos analíticos.

³ O conceito de “mundos possíveis” foi introduzido na tradição filosófica por Leibniz. Esse autor concebe “mundo” como “[...] toda a sequência e toda a coleção de todas as coisas existentes, a fim de que não se diga que muitos mundos podiam existir em diferentes tempos e diferentes lugares”. Isso porque, segundo Leibniz, “[...] quando se preenchesse todos os tempos e todos os lugares, continuaria sempre verdadeiro que se poderia tê-los preenchido de uma infinidade de maneiras, e que há uma infinidade de mundos possíveis” (LEIBNIZ, *Ensaio de teodiceia*, § 8). Neste trabalho, a expressão “em todos os mundos possíveis” é tomada, então, como sinônimo de “em todos os domínios de possibilidade lógica”.

Para descobrir se um juízo é analítico, basta decompor o conceito do sujeito e do predicado; se o significado do último estiver no primeiro, então o juízo é analítico. No juízo “O ladrão rouba”, pode-se decompor o conceito de “ladrão” como “sujeito que rouba”. Dessa decomposição, decorre a percepção da presença do significado do conceito “roubo” no conceito do sujeito “ladrão”. Exemplifica-se, então, que tais juízos nunca expandem a nossa compreensão do sujeito, sendo, por isso, como justificado acima, denominados por Kant “juízos explicativos”.

Kant assegura que “[s]e eu digo, por exemplo, que todos os corpos são extensos, este é um juízo analítico” (KrV, A 7/B11). Este exemplo é bastante conhecido e o único que Kant apresenta, na seção da primeira *Crítica* que trata “da diferença entre juízos analíticos e juízos sintéticos”, para caracterizar os juízos analíticos. A afirmação de que todos os corpos são extensos se configura como juízo analítico porque não é necessário sair do conceito “corpo” para chegar ao predicado “extensão”.

Como alega Kant, “seria um absurdo, com efeito, fundar um juízo analítico na experiência, pois eu não preciso sair do meu conceito para formular o juízo e, portanto, não tenho neces-

sidade de um testemunho da experiência” (KrV, A7/B11). Então, mesmo que se desejasse usar a experiência, não seria possível, pois ela não fornece conexão lógica, mas apenas representações dos objetos. Somente a nossa faculdade ativa (entendimento) configura a capacidade de conectar representações conceituais em um juízo por meio da identidade.

Outro exemplo que pode retratar bem um juízo analítico é o que foi dado por Otfried Höffe. Esse autor argumenta que “[j]uízos analíticos podem versar sobre objetos que pertencem ao mundo da experiência e podem afirmar, por exemplo, que todo ‘*Schimmel*’ [cavalo branco] é branco” (HÖFFE, 2005, p. 49).

No idioma alemão, “*Schimmel*” recebe o significado de “cavalo branco”. Então, para dizer que “todo *Schimmel* é um cavalo branco”, não há necessidade de que se saia do conceito “*Schimmel*” para encontrar o predicado “cavalo branco”.

Sobre a caracterização dos juízos analíticos, Robert Hanna argumenta que

[a] concepção de Kant tem sete elementos básicos. De acordo com ela, uma verdade analítica é uma preposição que é (i) necessária e (ii) *a priori* em virtude ou (iii) de seu termo

predicado estar contido em seu termo sujeito, ou (iv) da identidade de seu termo predicado com seu termo sujeito, ou (v) da lei lógica da não-contradição juntamente com o fato de que sua negação sempre acarreta uma contradição formal. Além disso, (vi) a própria analiticidade só faz sentido em contraposição à noção de verdade sintética, que, por sua vez, tem dois sabores muito diferentes – *a priori* (independente da experiência) e *a posteriori* (dependente da experiência). E finalmente, (vii) todas as verdades básicas da filosofia e da matemática são sintéticas *a priori*, e não analíticas (HANNA, 2005, p.180).

Assim, se, ao contrário dos analíticos, tem-se, em um juízo, um predicado que não se relaciona ao conceito do sujeito como algo incluso neste (ou seja, que é pensado sem a forma de identidade) tem-se, então, um juízo sintético. A esse respeito, Kant afirma, como já citado acima, que o predicado “[...] ‘B’ se localiza inteiramente fora do conceito ‘A’, mesmo estando em conexão com ele” (KrV, A7/B11). Sobre juízos sintéticos,

Höffe afirma:

[s]intéticos são todos os juízo não-analíticos, ou seja, todas aquelas afirmações cuja verdade – supostas as regras semânticas da linguagem – não pode ser encontrada unicamente com a ajuda do princípio de não-contradição, ou, mais geralmente, com a ajuda das leis lógicas. Juízos analíticos só explicam o sujeito através do predicado; juízos sintéticos, ao contrário, ampliam o conhecimento acerca do sujeito. (HÖFFE, 2005, p. 49).

Visto que o conceito do predicado é externo ao conceito do sujeito, ele não é pensado pelo princípio da identidade, pois esses conceitos são distintos e, portanto, a relação sujeito-predicado não é feita por meios lógicos. Em contraste aos analíticos, os juízos agora abordados são ampliativos, pois amplia-se o conceito do sujeito, e, consequentemente, o conhecimento a algo que não poderia ser obtido por uma mera decomposição desse conceito. Sobre a natureza dos juízos sintéticos, Robert Hanna argumenta que

[...] um juízo ou uma proposição é sintético quando, em vez de depender apenas daquilo que está contido em um dado conceito para ser verdadeiro, vai além da intensão desse conceito e estabelece uma nova conexão com outro conceito; (2) algo *totalmente diferente* de um conteúdo conceitual ou de uma intensão, um “(X)” semântico, torna essa nova conexão conceitualmente possível; e (3) em virtude de não estar baseada em uma conexão analítica, ou conceitualmente necessária, a proposição sintética sempre pode ser negada sem contradição lógica, ou analítica. Além disso, (4) ao ir sinteticamente além do conceito dado e ao relacioná-lo com outro conceito que não está contido no primeiro, o conteúdo semântico do conceito original é *ampliado* no sentido específico de que sua estrutura intencional é aumentada, ao mesmo tempo em que sua compreensão é estreitada [...]. (HANNA, 2005, p. 278).

Kant garante que juízos sintéticos podem ser *a posteriori* ou *a priori*. No primeiro caso, a conexão sujeito-predicado é contingente e, no segundo, a conexão é necessária e universal. Ao analisar a afirmação “O ladrão usa chinelo”, observa-se um exemplo de juízo sintético *a posteriori*. Isso porque tal juízo se fundamenta na contingência das percepções (do que é observado por meio dos sentidos). Esse conhecimento não serve como fundamentação à ciência, por não fornecer a necessidade que a ciência procura em seus princípios. Em outras palavras, a experiência empírica nunca fornece um juízo universal e necessário, mas apenas uma generalização. Como alega Kant:

a experiência não dá jamais aos seus juízos uma *universalidade* verdadeira ou estrita, mas apenas uma suposta e comparativa (por indução); isto significa simplesmente que, pelo que até hoje percebemos, não se verifica nenhuma exceção a esta ou àquela regra. (KrV, B3/4).

Tais elementos não são considerados problemáticos quando se quer lidar com conhecimentos empíri-

cos. Mas, eles não podem fazer parte da fundamentação transcendental do conhecimento que é dada como tarefa à filosofia. Kant demonstra que, nas ciências teóricas do seu tempo,⁴ existem juízos que, apesar de sintéticos, possuem um caráter apriorístico (universal e necessário). Como exemplo da aritmética, tem-se: “7+5=12”. Percebe-se que o conceito de “doze” é completamente externo àquilo que se afirma em “cinco” e “sete”. Porém, percebe-se a relação como necessária entre o sujeito e predicado, pois sem os conceitos de “sete”, “adição” e “cinco” não se poderia chegar a “doze”.

Se os juízos sintéticos *a priori* não são pensados como estabelecidos a partir dos princípios de identidade e não contradição e, ainda, independem da experiência, como é justificado o conhecimento que é exposto neles? É a partir dessa problemá-

tica que Kant dedica a sua investigação crítica para fundamentar a natureza dessa modalidade de juízos. Como ele afirma: “[o] verdadeiro problema da razão pura está, pois, contido na questão: *como são possíveis os juízos sintéticos a priori?*” (KrV, B19).

A esse respeito, Höffe sustenta que:

[e]ssa pergunta é ao mesmo tempo a “questão vital” da filosofia. Da resposta dependem, com efeito, a possibilidade da existência de um objeto próprio de investigação para a filosofia e a possibilidade de um conhecimento genuinamente filosófico, diferente do conhecimento nas ciências analíticas e empíricas. (HÖFFE, 2005, p. 50).

Ora, apenas com a justificação de

⁴ De acordo com Cordon; Martinez (1983, p. 388-389), “[p]erguntar pelas condições que tornam possível o conhecimento científico é formular uma pergunta à primeira vista excessivamente genérica. É no entanto possível concretizá-la se tivermos em conta que uma ciência é um conjunto de juízos ou proposições. Com vontade e paciência podia pegar-se num tratado de física e convertê-lo numa lista de proposições: «os átomos constam de tais partículas», «a partícula X tem tais características», etc. (Evidentemente, os juízos científicos não aparecem formulados isoladamente mas concatenados entre si, formando raciocínios. Mas os raciocínios se compõem de juízos, e portanto podem ser decompostos nestes). Este facto levou Kant a pensar que a pergunta sobre as condições que tornam possível a ciência podia concretizar-se da seguinte maneira: quais as condições que tornam possíveis os juízos da ciência? Não é necessário percorrer todos e dada um dos tratados científicos para procurar as condições que tornam possível a ciência. Bastará, pensa Kant, observar cuidadosamente que tipo de juízos utiliza o saber científico e investigar as condições que os tornam possíveis”.

juízos sintéticos *a priori* a filosofia encontraria a certeza de um saber que lhe é peculiar. Quer dizer, um saber que garante a sua autonomia em relação a um conhecimento meramente analítico e a um conhecimento essencialmente empírico.

3 - As críticas à distinção kantiana

Desde a sua proeminente apresentação – em 1781, na primeira edição da *Crítica da razão pura* – a distinção kantiana entre juízos analíticos e juízos sintéticos foi submetida a várias críticas. Dentre essas críticas, cabe sistematizar a posição de quatro autores: Johann Augustus Eberhard, Arthur Oncken Lovejoy, Willard Van Orman Quine e Morton White.

Os dois primeiros autores estabelecem a sua crítica a partir do racionalismo moderno expresso no pensamento de Leibniz e Wolff. Os outros dois autores, inseridos no contexto do desdobramento lógico-analítico da filosofia contemporânea, estabelecem a sua crítica a partir de elementos desse desdobramento. Não obstante essa diferença, os quatro autores têm em comum a pretensão de desqualificar a distinção kantiana entre juízos analíticos e juízos sintéticos e as consequên-

cias dessa distinção para a filosofia teórica de Kant como um todo. Cabe, então, nesta seção do trabalho, a apresentação dos detalhes de cada uma dessas críticas.

Johann Augustus Eberhard foi um reconhecido professor de filosofia na universidade de Halle, entre os anos de 1778 a 1808. Durante boa parte desse período, esse autor se valeu da *Crítica da razão pura*, publicada em 1781, como objeto de crítica. O principal instrumento de divulgação dessa crítica foi a revista *Philosophisches Magazin*, que Eberhard fundou em 1788. O ponto central da sua crítica se faz resumir na tese de que “[...] o que é verdadeiro na *Crítica da razão pura* já havia sido dito por Leibniz, e no que a *Crítica* diverge de Leibniz, por exemplo, na sua limitação do conhecimento a fenômenos, ela incorre em erro”. (ALLISON, 1773, p. ix).

É de acordo com primeiro ponto dessa tese que Eberhard analisa a distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos. Isso porque, para Eberhard,

[a] filosofia leibniziana contém uma crítica da razão pura na mesma proporção da nova filosofia [kantiana], enquanto que, ao mesmo tempo, também introduz um dogmatismo baseado

numa precisa análise das faculdades do conhecimento. Ela contém, então, tudo que é verdadeiro na nova filosofia e, além disso, uma extensão bem fundamentada do entendimento. (EBERHARD, *Philosophiches Maganiz I*, p. 298; *apud* ALLISON, 1973, p. 16).

Nesse sentido, ele especifica, que, com Leibniz, pode-se dizer que juízos analíticos são fundamentados no princípio de não contradição e também que “[...] há juízos *a priori* ou verdades necessárias nas quais os predicados são atributos do sujeito, ou seja, determinações que não pertencem em essência ao sujeito, mas têm a sua razão suficiente em essência” (EBERHARD, *Philosophiches Maganiz I*, p. 314; *apud* ALLISON, 1973, p. 38).

Eberhard conclui, então, que, em Leibniz, já estava dada a diferença entre juízos analíticos e sintéticos, diferença essa que fora apresentada por Kant como original. Isso porque, além da fundamentação dos juízos analíticos no princípio de não contradição, Leibniz teria garantido que “[...] o nosso conhecimento racional puro também contém proposições sintéticas. [...] Dado que tal conhecimento não apenas contém verdades de razão fundamenta-

das no princípio de não contradição, mas também aquelas [verdades] que são fundamentadas no princípio de razão suficiente”. (EBERHARD, *Philosophiches Maganiz I*, p. 326; *apud* ALLISON, 1973, p. 40).

Arthur Oncken Lovejoy, no artigo *Kant's antithesis of dogmatism and criticism*, argumenta que Kant “[...] não foi capaz de construir tão clara a antítese entre a sua própria posição e a dos sistemas anteriores” (LOVEJOY, 1906, 191). Sistemas esses que Kant havia definido como “dogmáticos”.

Lovejoy observa que “dogmático”, no sentido técnico kantiano, “[...] é um filósofo que deliberadamente procede construindo juízos sintéticos *a priori* sem parar para perguntar a si mesmo se e como tais juízos são logicamente possíveis” (LOVEJOY, 1906, 193).

Em tom breve e irônico, Lovejoy sustenta que

[é] suficiente, para o nosso objetivo atual, lembrar o fato manifesto que os predecessores ‘dogmáticos’ mais imediatos de Kant, Leibniz, Wolff e Baumgarten, longe de construírem seus edifícios metafísicos sem examinar as suas fundamentações, foram inteiramente explícitos em nomear o critério do conhe-

cimento *a priori*, mediante uso do qual a metafísica seria possível; e limitaram esse critério ao princípio de contradição – ou, para dar a ele um nome que cobre melhor o seu total significado, o princípio de compossibilidade de conceitos. (LOVEJOY, 1906, p. 194-195).

A conclusão de Lovejoy é a de que “[...] então, toda a distinção entre ‘criticismo’ e ‘dogmatismo’ – desde que pretende corresponder a um contraste histórico entre Kant e os seus predecessores alemães – colapsa”. (LOVEJOY, 1906, p. 214).

Willard Van Orman Quine, no texto *Dois dogmas do empirismo*, também defende a não originalidade da distinção kantiana entre juízos analíticos e sintéticos. Nas suas palavras:

[a] divisão proposta por Kant entre verdades analíticas e verdades sintéticas prefigurava-se na distinção proposta por Hume entre relações de ideias e questões de fato e na distinção proposta por Leibniz entre verdades de razão e verdades de fato (QUINE, 2011, p. 37-38).

Esse autor, contudo, não dedica a sua crítica a provar tal prefiguração. Partindo da distinção entre verdades que dependem de fatos e de verdades que independem deles como um “dogma” assumido pela filosofia moderna como um todo, Quine apresenta o objetivo mais radical de desqualificar essa distinção.

O meio utilizado por Quine para levar a cabo esse objetivo é a compreensão dos juízos analíticos como juízos que dependem de uma construção fatural do significado dos termos enunciados neles. A premissa a ser atacada, portanto, é esta: “[...] um enunciado é analítico quando é verdadeiro em virtude dos significados e independentemente dos fatos” (QUINE, 2011, p. 38).

Ao empreender esse ataque e, portanto, tomar como problema “a analiticidade”, Quine nota que “[...] a maior dificuldade não se encontra na primeira classe de enunciados – as verdades lógicas – mas, ao contrário, na segunda classe, que depende da noção de sinonímia” (QUINE, 2011, p. 38).

Ora, a respeito de juízos analíticos tais como “Todo não casado é casado”, observa-se que, independentemente da interpretação dos termos “não casado” e “casado”, a sua validade é dada apenas por meios lógicos, uma vez que o primeiro termo é a absoluta negação

do segundo. Logo, trata-se de um juízo analítico válido que se caracteriza como uma verdade lógica. Quine reconhece a validade desses tipos de juízos denominados de primeira classe.

Todavia, existem outros juízos – chamados de segunda classe – nos quais a relação de analiticidade é estabelecida através da sinonímia. Como exemplo, considera-se “Todo solteiro é não casado”. Percebe-se, nesse exemplo, que, ao se alterar o significado dos termos “solteiro” e “não casado”, o juízo poderá deixar de ser analítico. Isso quer dizer que não há uma relação de sinonímia necessária entre os termos. Quine argumenta que essa relação de sinonímia é estabelecida por meios empíricos e, portanto, que a sua validade depende de questões de fato.

Morton White, no texto *The analytic and the synthetic: an untenable distinction*, considera que “[h]á pelo menos dois tipos de afirmações que foram chamadas de analíticas na filosofia recente”. Assim como Quine, White assume que “[o] primeiro tipo é ilustrado por afirmações verdadeiras da lógica formal nas quais apenas constantes lógicas e variáveis aparecem essencialmente, ou seja, verdades lógicas no sentido mais amplo” e que o seu “[...] principal interesse [...] é com outro tipo de

afirmação geralmente classificada como analítica” (WHITE, 1950, p. 317-318).

White destaca que a sua

[...] preocupação principal é com o que é tradicionalmente conhecido como predicação essencial, melhor ilustrada por ‘Todos os homens são animais’, ‘Todo irmão é do sexo masculino’, ‘Todos os homens são animais racionais’, ‘Todo irmão é um *sibling* do sexo masculino’, ‘Toda *vixen* é uma raposa’. (WHITE, 1950, p. 318).

Esse autor, então, especifica que está

[...] interessado em entender aqueles filósofos que chamam tais afirmações de analíticas, enquanto opostas a afirmações verdadeiras mas meramente sintéticas como ‘Todos os homens são bípedes’, ‘Todo irmão apresenta rivalidade de *sibling*’, ‘Toda *vixen* é astuta’. (WHITE, 1950, p. 318).

Ora, a crítica a Kant, nesse contexto, é direta: “[...] afirmo que os

pronunciamentos daqueles papas modernos, empiristas são tentativas malsucedidas de corroborar o dualismo daqueles papas medievais, escolásticos” (WHITE, 1950, p. 318-319).

White leva a cabo essa crítica argumentando que, na tradição filosófica, nenhum critério de analiticidade e sinonímia havia sido apresentado e, então, que a defesa de que afirmações tais como “Todos os homens são animais racionais” são analíticas é construída empiricamente. Isso porque “[...] para decidir se a afirmação é analítica nós precisaremos descobrir se ‘homem’ é de fato sinônimo de ‘animal racional’ e isso exigirá exame empírico do uso da linguagem”. (WHITE, 1950, p. 320).

A contraposição a essas quatro críticas exige a consideração dos detalhes da argumentação de Kant. Cabe, aqui, apresentar as três teses que fundamentam a estruturação desses detalhes: 1. A distinção entre juízos analíticos e sintéticos é uma originalidade do pensamento kantiano porque ela é fundamentada na distinção, proposta por Kant, entre o que é dado pela faculdade da sensibilidade e o que é conceitualmente determinado pela faculdade do entendimento. 2. A dedução das categorias (ou dos conceitos puros do entendimento) é o argumento

originalmente oferecido por Kant como prova da relação necessária dessas faculdades e, então, da possibilidade de juízos sintéticos *a priori*. 3. Kant não teria discordado de Quine e White quanto à origem primeira do que é enunciado em juízos analíticos em construções fatuais ou no que é empiricamente dado no uso da linguagem. A argumentação da próxima seção visa à apresentação e à defesa dessas teses.

4 - A originalidade da distinção kantiana e a possibilidade de juízos sintéticos *a priori*

Na Introdução da segunda edição da *Crítica da razão pura*, lê-se a assertiva de Kant de que “[...] talvez a distinção entre juízos analíticos e sintéticos nunca tenha sido previamente tomada em consideração”. (KrV, B 19).

Ora, é essa afirmação de Kant, modesta pelo seu caráter não impositivo face a muitas afirmações categóricas do *corpus* kantiano, que foi alvo de crítica no que tange à originalidade da distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos.

A modéstia se deve ao fato de que tal distinção, embora original, não despreza a consideração da tradição filosófica. De fato, Kant demonstra saber que, não

obstante a distinção entre verdades de razão e verdades de fato, Leibniz não é excluído do grupo dos “[...] filósofos dogmáticos, os quais sempre procuraram os fundamentos dos juízos metafísicos apenas na própria metafísica, e nunca fora dela nas leis da razão pura em geral”. (Prol, AA 04: 270). Outrossim, embora autor da distinção entre relações de ideias e questões de fato, “[...] nem mesmo Hume estava preparado para considerar proposições dessa espécie”. (Prol, AA 04: 270).

O “talvez”, muito raro na argumentação filosófica em geral e quase excepcional na argumentação crítico-transcendental, tem, então, sua razão de ser no fato de Kant conhecer essas distinções apresentadas por Leibniz e Hume e, ainda – agora, *talvez*, para surpresa de seus críticos – admitir que ele teria encontrado, em Locke, “um aceno” para a sua distinção crítica entre juízos analíticos e sintéticos: “[...] nos Ensaaios [...] sobre o entendimento humano”, Locke,

[...] depois de já ter discutido as várias conexões das representações nos juízos e o fundamento dessas conexões, das quais ele situa uma na identidade ou na contradição (juízos analíticos) e a ou-

tra, porém, na existência das representações num sujeito (juízos sintéticos), [...] confessa [*gesteht*], então, que o nosso conhecimento (*a priori*) desta última é muito limitado e se reduz a quase nada. (Prol, AA 04: 270).

Ora, que a argumentação de Locke tenha um caráter de mero “aceno” se deve ao fato de que, para esse autor, a experiência sensitiva é a única fonte de todo o conhecimento humano: “[t]odo o nosso conhecimento está nela fundamentado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento”. (LOCKE, *Ensaio*, Livro II, Cap. I, § 2). Isso quer dizer que, “[e]mpregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento”. (LOCKE, *Ensaio*, Livro II, Cap. I, § 2).

A originalidade da posição kantiana em relação a esse “aceno” de Locke, fica, então, assegurada na tese que fundamenta a epistemologia crítico-transcendental: a discursividade da faculdade humana de determinação conceitual ou do entendimento. Como sustenta Allison,

[...] a afirmação de Kant de originalidade reflete a sua compreensão da conexão entre a distinção analítico-sintético e a sua concepção de juízo ou, de modo mais genérico, a sua consideração do pensamento discursivo. O ponto essencial é que, para reconhecer a possibilidade de juízos que são sintéticos no sentido kantiano, é primeiramente necessário reconhecer as funções complementares de conceitos e intuições sensíveis no conhecimento humano. (ALLISON, 1992, p. 325).

Assim, dado que

[...] os predecessores de Kant não consideraram o pensamento humano como discursivo no sentido indicado por Kant (enquanto exigindo uma síntese entre conceitos e intuições), eles não foram capazes de chegar à concepção kantiana de juízos sintéticos (quer *a priori* quer *a posteriori*). Con-

sequentemente, dificilmente se pode dizer que eles chegaram à distinção analítico-sintético de Kant. (ALLISON, 1992, p. 325).

Vale, na argumentação que conclui esta seção, garantir a originalidade da argumentação kantiana entre juízos analíticos e sintéticos, sua proposta de uma fundamentação *a priori* para os juízos sintéticos e, por fim, a não discordância com Quine e White a respeito de uma origem primeira (ainda que não *a priori*) do conhecimento humano em dados sensíveis.

4.1 - A originalidade da distinção kantiana

A partir do que foi argumentado acima, confere-se que a originalidade da distinção kantiana entre juízos analíticos e sintéticos é fundamentada na distinção entre os domínios da faculdade do entendimento e da sensibilidade. Cabe, assim, primeiramente considerar essa distinção.

Kant divide as faculdades cognitivas em inferior e superior: a primeira é denominada “sensibilidade” e caracterizada

⁵ Dizer que a sensibilidade é uma faculdade intuitiva significa que, nela, intuições garantem que objetos são dados. Por seu turno, dizer que o entendimento é uma faculdade discursiva significa que, mediante, ele, objetos de

como intuitiva e a segunda é denominada “entendimento” e caracteriza como discursiva.⁵

A faculdade do entendimento, para Kant, é definida como aquele que garante “[...] o conhecimento mediato de um objeto, ou seja, a representação de uma representação desse objeto”. (KrV, A 68/B 93 *apud* CAYGILL, 2000, p. 112). Nessa sua caracterização, ela é “[...] uma faculdade para unificar representações”. (CAYGILL, 2000, p. 112).

O conhecimento humano tem origem, como é descrito na Estética Transcendental, em uma ação coordenada entre essas duas faculdades. Como descreve Kant: “[o]s objetos nos são dados, assim, por meio da sensibilidade, e apenas ela nos fornece intuições; eles são pensados, porém, por meio do entendimento, e deste surgem os conceitos”. (KrV, B 34).

Sobre essa tese fundamental da epistemologia kantiana, Höffe (2005, p. 83) argumenta que: “[é] através de conceitos que um material de intuição, adquirido receptivamente, é transformado em unidade e estrutura de um objeto; os conceitos operam uma síntese (ligação) e uma determinação ao mesmo tempo”.

Tais fontes são independentes quanto à suficiência das suas fundamentações, mas interdependentes quanto à fundamentação do conhecimento. Assim como não é possível que conheçamos nada sem a sensibilidade, também apenas os sentidos não são capazes de produzir conhecimento. Ou seja, “[s]em a sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem o entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas”. (KrV, A 51/B 75).

A sensibilidade é a faculdade por meio da qual são dadas representações imediatas de um objeto, denominadas intuições. Um objeto de uma intuição empírica que é indeterminado conceitualmente (e não tem, portanto, qualquer caracterização quanto ao conhecimento transcendental) é chamado, por Kant, de *Erscheinung*.⁶ (Cf. KrV, A20/B34). A faculdade da sensibilidade é a responsável pela receptividade do conhecimento humano quanto às impressões e, também, à sua fundamentação *a priori* nas formas puras do espaço e do tempo. Por ter somente como função a recepção dos objetos enquanto indetermi-

intuições sensíveis são conceituados.

⁶Considera-se a distinção entre “aparecimento” (*Erscheinung*) e “fenômeno” (*Phaenomenon*), proposta por Pimenta (2006, p. 123): “Kant tem o cuidado mostrar que há algo a mais no fenômeno do que no aparecimento: já está presente naquele uma relação aos conceitos do entendimento e à sua unidade, o que este não possui”.

nados conceitualmente, a sensibilidade sempre será uma faculdade passiva e nunca ativa. Como explica Höffe, “[u]ma intuição ativa, espontânea e intelectual, ou seja, uma visão criadora, é algo impossível para o homem”. (HÖFFE, p. 66).

É a partir disso que Kant começa a reconhecer a apreensão sensível de um objeto, na sua singular natureza de receptividade passiva, como essencial para o conhecimento. Como ele afirma:

[n]ão há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; pois de que outro modo poderia a nossa faculdade de conhecimento ser despertada para o exercício, não fosse por meio de objetos que estimulam nossos sentidos e, em parte, produzem representações por si mesmos, em parte colocam em movimento a atividade de nosso entendimento, levando-a a compará-las, conectá-las ou separá-las e, assim, transformar a matéria bruta das impressões sensíveis em um conhecimento de objetos chamados experiência? (KrV, B 1).

Após ter especificado os dois pilares necessários para o conhecimento como sendo as faculdades autossuficientes da sensibilidade e do entendimento, Kant começa a abordar, na *Estética Transcendental*, as formas *a priori* da sensibilidade. Como é explicado na introdução a essa seção da *Crítica*: “[n]esta investigação se verificará que há duas formas puras da intuição sensível como princípios do conhecimento *a priori*, quais sejam, o espaço e o tempo, com cuja consideração nos ocuparemos agora”. (KrV, A 22/B 36).

O espaço, segundo Kant (KrV, A 23/B 38), não pode ser derivado da experiência, pois para que se possa obter qualquer representação é necessário possuir a representação do espaço. Então, ele é uma condição necessária à experiência. Sobre isso, Da Silveira (2002, p. 15) afirma que, “[p]ara Kant [...] o espaço e o tempo não representavam propriedades das coisas em si, não dependiam do mundo externo, mas eram o único modo como podíamos representar os fenômenos”.

Antes de qualquer representação dos objetos, o espaço já deve ser pressuposto pelo sujeito. Portanto o espaço é transcendental e antecede qualquer experiência, sendo, então, uma forma *a priori* pura da sensibilidade, pois “[n]inguém pode ja-

mais representar-se que não há espaço, mesmo podendo perfeitamente pensar que nenhum objeto se encontra no espaço”. (KrV, A 24/B 38).

O tempo, assim como o espaço, não pode ser derivado da experiência, pois para que se receba um objeto por meio das percepções, é necessário que se possua, com antecedência, o tempo. Portanto, trata-se de um requisito à experiência (Cf. KrV, A 31 / B 46); isso significa que o tempo também é uma condição formal *a priori* da sensibilidade.

É a partir dessas duas formas *a priori* da sensibilidade que se fundamentam axiomas da geometria como “a soma de dois lados de um triângulo é maior do que o terceiro” (KrV, A 25 / B 39) e também proposições tais como “todo efeito tem a sua causa”.

Dado o resultado da Estética Transcendental, pode-se dizer que Kant concorda com o empirismo em seu conceito fundamental, a saber, de que o conhecimento rejeita um racionalismo puro, pois precisa de um objeto previamente dado; porém, ele também dá razão ao racionalismo, que critica um empirismo puro, visto que sem pensamento não há conhecimento. Assim, “[...] Kant se manifesta contra a separação rigorosa entre linguagem de observação e linguagem de teoria”. (HÖFFE,

2005, p. 68).

Kant estrutura a parte da *Crítica* que compreende a apresentação da faculdade do entendimento – a saber, a Lógica Transcendental – da seguinte forma: “[a] primeira seção, a ‘Analítica Transcendental’, é uma ‘lógica da verdade’ (KrV, B 87). E[la possui] duas partes, ‘Analítica da verdade’ e ‘Analítica dos princípios’ [...]” (HÖFFE, 2005, p. 82). Já sua segunda seção forma a Dialética Transcendental, que “[...] mostra como a razão incorre inevitavelmente em contradições quando ultrapassa o âmbito da experiência possível”. (HÖFFE, 2005, p. 82).

Kant trata, na Lógica Transcendental, da operação e da constituição do entendimento. Nas palavras de Pimenta (2003, p. 41):

[o] caminho que Kant se propõe a seguir é o da decomposição da faculdade do entendimento em seus elementos puros [...]. A partir disso, irá investigar a possibilidade de se fazer um uso legítimo do entendimento em geral, buscando demonstrar inclusive a possibilidade de juízos sintéticos *a priori*.

Nessa sua caracterização, o en-

tendimento pode ser compreendido com uma faculdade “[...] de estabelecer relações entre representações”. (DA SILVEIRA, 2002, p.43).

Quanto ao objetivo dos conceitos puros do entendimento ou categorias, Da Silveira (2002, p. 43) assegura que

[a]s percepções constituíam-se em dados múltiplos e desordenados; a aplicação dos conceitos puros do entendimento, ou categorias, estruturava esses dados, impondo uma ordem inteligível. ‘(...) a espontaneidade do pensamento exige que tal múltiplo seja primeiro de certo modo perpassado, acolhido e ligado para que se faça disso um conhecimento’ (KrV, 1987; p. 102 apud DA SILVEIRA, 2002, p. 43).

Com as categorias, Kant pretende “[...] fazer renascer a doutrina das categorias da lógica aristotélica, embora buscando superar várias deficiências que se considerava estarem nela presentes”. (PIMENTA, 2003, p. 47). Enquanto para Aristóteles havia dez categorias (substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, es-

tado, hábito, ação e paixão); Kant cria a tábua das categorias, que as apresenta como sendo doze e as estrutura de acordo com quantidade, qualidade, relação e modalidade. Sobre a aplicação de tais conceitos puros, Da Silveira (2002, p. 43) defende que “[a] aplicação de tais categorias permitia dar significado às percepções”.

Feita a consideração dessa autossuficiência das faculdades da sensibilidade e do entendimento como elemento que, na essência da teoria do conhecimento de Kant, garante a originalidade da distinção entre juízos analíticos e sintéticos, cabe, agora, abordar a justificação dos juízos sintéticos *a priori*.

Na argumentação que procede, nesta última seção do artigo, será defendido que essa justificação é feita por Kant no argumento da dedução das categorias.

4.2 - A dedução das categorias e a possibilidade de juízos sintéticos *a priori*

Na *Crítica da razão pura*, Kant se apropria do termo *Deduktion*, utilizado pelos juristas entre o século XIV e XVII. Tal dedução, durante essa época, era comum, principalmente, para justificar leis.

Segundo Perin (2008), Christian Wolff distinguiu entre dois tipos de direito, o direito inato e

o direito adquirido. O primeiro representa aquilo que é intrínseco ao homem, não sendo, então, necessário escrever uma dedução para demonstrar a sua posse. O direito adquirido, contudo, deriva de um fato que o legitima, sendo, portanto, necessário retomar esse fato por meio de uma dedução para legitimar tal direito. Os juristas dessa época escreviam textos dedutivos para justificar esse segundo tipo de direito. Kant assumiu esse significado jurídico do termo “dedução” no argumento da “Dedução transcendental dos conceitos puros do entendimento”. Como assegura Perin (2008, p.86):

Kant afirma que os juristas distinguem, num processo jurídico, “[...] a questão sobre o que é de direito (*quid juris*) da que concerne aos fatos (*quid facti*), e na medida em que exigem provas de ambos os pontos, chamam dedução à primeira prova, que deve demonstrar a faculdade ou também o direito” (KrV, B 117).

A questão de fato se refere à origem empírica dos conceitos; já a questão de direito se refere à legitimidade objetiva da posse des-

ses conceitos. No caso da dedução transcendental, pode-se justificar os conceitos puros do entendimento mediante uma *quid juris*, pois apontar a origem empírica dos conceitos não seriam o suficiente para demonstrar a legitimidade do uso desses conceitos.

Caygill (2000, p. 91-92) confirma que Kant lidou com a *quid juris* na sua dedução transcendental: ele “[d]istinguiu esta forma de dedução transcendental, que procurou estabelecer a legitimidade de tais conceitos, da dedução empírica, que buscou suas origens na experiência”. John Locke já havia feito uma derivação dos conceitos do entendimento, porém este autor recorreu a um método empírico, o que torna a justificação da legitimidade insuficiente. Mesmo assim, Kant não a descarta totalmente. Como aponta Höffe:

Kant concede ao “famoso Locke” que este, embora falhando quanto à importância metodológica dos conceitos puros do entendimento, conseguiu mostrar, em sua “derivação fisiológica” das categorias a partir das impressões sensoriais, quais são os motivos pelos quais o entendimento adquire um conhecimento puro (HÖFFE, 2005, p. 93).

A “dedução” lockeana demonstra apenas a posse dos conceitos mediante uma origem empírica, não conseguindo legitimar tal posse. Como as categorias não podem ser derivadas da experiência, Kant recorreu a outro método. Como explica Höffe: “[u]ma vez que as categorias não podem ser derivadas da experiência, resta só a outra possibilidade, baseada na revolução copernicana: assim como já no caso das formas da intuição pura, também as categorias nascem da constituição apriorística do sujeito” (HÖFFE, 2005, p. 93). Com isso, a dedução, no significado empregado por Kant para a legitimação dos conceitos puros do entendimento, assume um caráter eminentemente transcendental. Sobre o conceito de “dedução”, Rego (2012, p. 300) garante que:

[a] dedução como um todo pretende provar a (ou pelo menos desempenhar um papel essencial na prova da) possibilidade do conhecimento objetivo, desfazendo a desconfiança de que nossas representações conceituais circunscrevem (e permanecem restritas a) um mundo meramente lógico-mental, não se aplicando ao que nos é sensivelmente dado.

Logo, o conceito de dedução usado por Kant não é aquele onde uma conclusão deriva das premissas, mas sim a demonstração da posse de algo e da legitimação do seu uso, a saber, a posse de conceitos puros pela faculdade do entendimento e a legitimação do uso desses conceitos apenas na determinação de intuições dadas à sensibilidade.

Sobre a necessidade de criar uma dedução transcendental, no capítulo II da Analítica dos Conceitos, a saber, nos parágrafos 13 e 14, Kant afirma que:

[...] o leitor deve estar convencido da incontornável necessidade de tal dedução transcendental antes de ter dado um único passo no campo da razão pura, pois do contrário ele procederia cegamente e, depois de ter girado em círculo diversas vezes, acabaria por voltar à incerteza de que havia partido (KrV, B 121).

Na argumentação desses parágrafos, é sustentada a ideia de que “[...] uma dedução transcendental faz parte do próprio projeto de estabelecer condições *a priori* de possibilidade do conhecimento dos objetos” (PERIN, 2008, p. 89).

Segundo Kant, toda tentativa feita por filósofos anteriores de determinar condições *a priori* para o conhecimento ruíram, pois eles acreditavam na ideia de que o conhecimento deve ser regulado pelos objetos conhecidos. Para Kant, contudo, o contrário deve ser feito. Nas suas palavras:

[a]té hoje se assumiu que todo o nosso conhecimento teria de se regular pelos objetos; mas todas as tentativas de descobrir algo sobre eles *a priori*, por meio de conceitos, para assim alargar nosso conhecimento, fracassaram sob essa pressuposição. É preciso verificar pelo menos uma vez, portanto, se não nos sairemos melhor [...] assumindo que os objetos têm de se regular por nosso conhecimento, o que já se coaduna melhor com a possibilidade, aí visada, de um conhecimento *a priori* dos mesmos capaz de estabelecer algo sobre os objetos antes que nos sejam dados.

(KrV, B XVI).

Nas palavras de Caimi, este “[...] contexto imediato, [...] define a dedução como a explicação de que as categorias não são engenhos vazios do entendimento, mas que se referem a objetos” (CAIMI, p. 249). Então, para a justificação das categorias como condições necessárias para o conhecimento há, porém, “[...] uma dificuldade [...] que não encontrávamos no campo da sensibilidade” (KrV, B 122).⁷ As categorias, como condições *a priori* do conhecimento, “[...] falam de objetos não através dos predicados da intuição ou da sensibilidade, mas do pensamento puro *a priori*” (KrV, B 120). Ou seja, ao ver de Kant é necessário que tais conceitos sejam legitimados sem qualquer recorrência a condições da sensibilidade. Nas palavras de Faggion (2008, p. 121): “[a] aplicação *a priori* de conceitos a objetos é, portanto, o que Kant anuncia como problema da Dedução”.

Caimi ainda vê outra forma de interpretar o problema. Em suas palavras:

⁷O espaço e o tempo são dados como condições *a priori* do conhecimento dos objetos pois, para Kant, “[...] somente através de tais formas puras da sensibilidade que um objeto pode aparecer, i. e., ser um objeto da intuição empírica” (KrV, B 121/122). Kant determina, então, o espaço e o tempo como formas puras da sensibilidade que possuem validade objetiva, dado que elas representam *a priori* a única forma de conhecimento dos objetos. Segundo Perin (2008, p. 91), “[d]esse modo é empreendida, segundo Kant, a dedução transcendental desses conceitos, pela qual ‘com leve esforço’ foi possível admiti-los como condições *a priori* do conhecimento dos objetos”.

[...] a explicação de como conceitos puros podem se referir a objetos, também pode ser colocado de maneira inversa, como o problema de explicar como é que objetos reais podem manter uma relação necessária *a priori* com os conceitos puros. Colocado dessa forma, o problema da dedução pode ser entendido como a confirmação da revolução copernicana: é a demonstração de que os objetos (por conseguinte, a inteira experiência e a natureza com todas as suas leis) são regidos pelo pensamento, em particular, pelas categorias (CAIMI, p. 250).

Vale, a esse respeito, retomar a conhecida afirmação de Kant, logo no início da *Lógica Transcendental*, de que “[p]ensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas” (KrV, B 75). Para que possamos confirmar o que Kant havia afirmado, a saber, “intuições sem conceitos são cegas”, é necessário “[...] que se estabeleça uma dedução transcendental das categorias pela qual deve ser demonstrado que estes

conceitos puros do entendimento são condições *a priori* de possibilidade do conhecimento dos objetos objetivamente válidas” (PERIN, 2008, p. 92-93). Então, “[é] para delimitar a possibilidade e os limites do entendimento, que será feita a Dedução transcendental dos conceitos puros do entendimento” (DA FONSECA, p. 09).

Kant assegura que o argumento intitulado “Dedução dos conceitos puros do entendimento”, apresentado no segundo capítulo da *Análise Transcendental*, contém as “[...] investigações mais importantes para se chegar ao fundamento da faculdade que denominamos entendimento e, ao mesmo tempo, para determinar as regras e os limites do seu uso”, sendo que tais investigações foram as que lhe custaram os “[...] os maiores esforços” (KrV, A XVI).⁸ Isso porque tal argumento leva a cabo “[...] a tarefa mais árdua que jamais se empreendeu a favor da metafísica” (Prol, AA 04, 460).

De fato, não só pela perspectiva do autor, mas também do leitor, se sabe que a argumentação de Kant, nessa parte peculiar da *Crítica*, “[...] está claramente entre os itens mais elogiados, frequentemente criticados e menos compreendidos no cânon filosófico”

⁸Nos trechos citados, a tradução é dos autores.

(ALLISON, 1987, p. 01). Assim, “ [...] pouco consenso há no que concerne à determinação dos objetivos e da competência argumentativa de cada uma das partes” de tal argumentação (REGO, 2012, p. 290).

A decisão sobre a importância, o merecimento do esforço, e, por conseguinte, a (não) compreensão do argumento kantiano se deve a nada menos que natureza da sua tarefa: “[...] o objetivo geral da Dedução é remover a preocupação de que o que é dado na intuição sensível possa não estar conforme às categorias” (ALLISON, 2015, p. 328). Ora, como está aqui colocada, essa tarefa implica a manutenção da autossuficiência das faculdades da sensibilidade e do entendimento e também a demonstração da sua necessária correlação quanto à fundamentação do conhecimento.

Sobre essa natureza da tarefa do argumento da dedução das categorias, Allison (2015, p. 09), sustenta que ela contempla

[...] um problema que o próprio Kant criou, desde que ela é uma consequência direta do modo que ele separa as contribuições da sensibilidade e do entendimento para o conhecimento. [...] Colocado de modo simples, o

problema é que Kant não apenas distingue acentuadamente essas duas faculdades, mas também insiste que o conhecimento requer a sua cooperação. E isso, de novo, é claramente algo que não seria exigido quer pelo racionalismo leibniziano quer pelo empirismo lockeano, porque, para eles, não há a necessidade de qualquer “cooperação” assim.

Como consequência: se, por um lado, a insistente separação entre sensibilidade e entendimento assegura a originalidade da distinção kantiana entre juízos analíticos e sintéticos; por outro lado, essa separação parece impossibilitar a justificação dos juízos sintéticos *a priori*. Justificação essa que, nas palavras de Kant, consiste no tratamento do “[...] verdadeiro problema da razão pura” (KrV, B 19) e da qual depende “[...] a possibilidade do uso puro da razão na fundamentação e no desenvolvimento de todas as ciências que contêm um conhecimento teórico *a priori* de objetos” (KrV, B 20).

Kant esboçou, pelo menos, três propostas de um argumento que daria conta da suprarreferida tarefa:

esboço i: datado de 1770, *Refl.* 4629 – 4634 (17: 614-619). Kant procura explicar a relação entre categorias e objetos estabelecendo as categorias como condições de possibilidade da experiência. O argumento é baseado na tese de que tais condições são imprescindíveis para que objetos nos possam ser dados na experiência;

esboço ii: encontrado no verso da carta de May a Kant de 1775, *Refl.* 4674-4684 (17: 643-673). Kant começa com a noção de apercepção e procura descobrir uma conexão entre o fato de que diferentes representações pertencem a uma consciência e o uso das categorias em certos juízos;

esboço iii: também no verso de uma carta a Kant de janeiro de 1780 (23: 18-20). Kant concebe a noção de apercepção como pertencente a uma teoria transcendental das nossas faculdades cognitivas, e a relação entre ca-

tegorias e objetos é explicada pelas operações da então chamada faculdade transcendental da imaginação (PERIN, 2008, p. 96).⁹

O “esboço i” corresponde ao argumento que, no prefácio de 1781, Kant denominou “inteiramente suficiente” (KrV, A XVII) e que é encontrado em A92-93. Nesse argumento, Kant parece supor que a consideração do domínio da faculdade do entendimento daria a justificativa da sua fundamentação do domínio do conhecimento como um todo. O problema do argumento parece ser justamente o de que, partindo-se apenas do domínio da faculdade do entendimento, não se conseguiria garantir os dois elementos implicados na tarefa da dedução: a autossuficiência da sensibilidade e do entendimento e a sua necessária correlação. De acordo com o que é argumentado em Perin (2018, p. 68), esse problema é expresso em três elementos do texto do argumento: (i.) a tese de que as “[c]ategorias se referem necessariamente e *a priori* a objetos da experiência” (KrV, A 93 / B 124) só poderia ter uma estrutura condicional em relação ao que é dado

⁹Esses esboços são apresentados por Carl (1989, p. 04).

nessa experiência; (ii.) o que é descrito como “objeto do entendimento puro” não poderia ser referido ao que representa o conhecimento humano enquanto “objeto da experiência”; (iii.) mediante uma metodologia de análise da faculdade do entendimento, Kant não poderia garantir qualquer extensão sintética desse domínio em relação à sensibilidade.

O “esboço iii”, por sua vez, representa a argumentação de Kant no texto que, no prefácio de 1781, ele denominou “dedução subjetiva” e que é encontrado em A 94 - A 130. Nesse argumento, Kant conta com uma metodologia de análise do todo do conhecimento enquanto experiência, a fim de determinar, a partir desse todo, a faculdade do entendimento (autorrepresentação de unidade do sujeito: apercepção) como responsável pela representação conceitual do que é apreendido pelos sentidos e reproduzido pela imaginação. Nas suas palavras:

[q]uerendo-se saber se há conceitos do entendimento, deve-se, então, investigar quais são as condições *a priori* das quais depende a possibilidade

da experiência, que servem de fundamento a ela mesmo quando se abstrai de todo elemento empírico dos fenômenos (KrV, A 95 – 96).

A dificuldade de levar a cabo esse empreendimento se deve ao fato de que, na mera decomposição do todo do conhecimento enquanto experiência, não haveria como se garantir a tarefa da dedução. A saber, que “[n]a dedução transcendental das categorias, porém, nada mais tínhamos a fazer do que tornar compreensível essa relação do entendimento à sensibilidade” (KrV, A 128). De fato, as duas estratégias apresentadas por Kant, para efetivar a tarefa da dedução, parecem apresentar reverses. Primeiramente, a dualidade entre o objeto em geral = x (exclusivo da faculdade do entendimento) e o fenômeno (configurado apenas como representação sensível) resultam na impossibilidade da sua equiparação (KrV, A 104 e A 109). Por conseguinte, a partir dessa dualidade, uma relação entre o intelectual e o sensível só poderia ser modalizadamente pressuposta: “[o]s dois extremos, a saber, a sensibilidade e o entendimento devem, necessa-

¹⁰Peter Strawson, em *The bounds of sense*, ao rotular a teoria kantiana como “conteúdo imaginário da psicologia

riamente, se relacionar por meio dessa função transcendental da imaginação” (KrV, A 124).¹⁰

O “esboço ii” é o esboço ao qual Kant credita o atendimento definitivo à tarefa da dedução. É de acordo com esse esboço que se pode encontrar, na segunda edição da *Crítica* de 1787, uma argumentação que procura descrever a função lógica da faculdade do entendimento – enquanto domínio do pensamento ou da síntese de representações em geral (apercepção) de qualquer unidade dessas representações (intuição em geral) – como necessariamente correlata à sua função real ou ao uso dos conceitos puros do entendimento na síntese de representações de qualquer intuição dada especificamente na sensibilidade humana.

A eficácia dessa estratégia argumentativa se deve ao seu método. Kant inicia o argumento, nos §§ 15-20, com uma metodologia analítica de consideração da faculdade do entendimento, a fim de estabelecer a justificação das categorias sem o recurso à intuição no domínio da sensibilidade e, então, manter a autossuficiência dessas faculdades. Só na segunda

parte do argumento, §§ 21-26, é que Kant emprega uma metodologia sintética, para garantir a relação necessária das faculdades em questão, quanto à fundamentação do conhecimento humano.

Quanto ao primeiro momento, Kant assegura que

[p]or analítica dos conceitos entendo não a sua análise ou o procedimento costumeiro nas investigações filosóficas, de decompor segundo o seu conteúdo e levar à clareza os conceitos que se oferecem, mas a ainda pouco tentada *decomposição* da própria *faculdade do entendimento* [*Zergliederung des Verstandesvermögens selbst*], para investigar a possibilidade dos conceitos *a priori* mediante a sua procura unicamente no entendimento, como lugar do seu nascimento (KrV, A 65 / B 90).

Ora, é essa metodologia analítica que, inicialmente, permite a consideração da tarefa da dedução,

transcendental” (1966, p. 32), desconsidera a necessidade da distinção e da relação entre as faculdades do entendimento e da sensibilidade. Strawson compreende, assim, “[...] a Dedução como um argumento que procede da análise do conceito de experiência em geral à conclusão de que determinada objetividade e determinada unidade são condições necessárias da possibilidade da experiência” (1966, p. 31-32). Ora, essa crítica poderia ser validada se Kant tivesse, em sua empreitada crítica, se limitado à justificação meramente analítica do conhecimento científico e, então, não empreendido, na reconsideração do argumento da dedução na segunda edição da *Crítica*, a justificação de tal conhecimento enquanto sintético *a priori*.

dado que ela garante a autonomia, em termos de justificação, da faculdade do entendimento em relação à sensibilidade.

No segundo momento do argumento, Kant mostra que essas faculdades apresentam uma relação necessária para a fundamentação do conhecimento humano. Quer dizer, que “[...] o pensamento de um objeto em geral mediante um conceito puro do entendimento pode se tornar conhecimento em nós somente na medida em que tal conhecimento for referido a objetos dos sentidos” (KrV, B 146).

Esse segundo momento da tarefa da dedução representa a justificativa da “[...] possibilidade de conhecer *a priori*, mediante categorias, os objetos que sempre podem ocorrer só aos nossos sentidos, e isso não segundo a forma da intuição, mas segundo as leis de sua ligação” (KrV, B 159). Ao levar a cabo esse momento, Kant garante que a

[...] unidade sintética [de intuições dadas à sensibilidade humana], contudo, não pode ser senão a da ligação, numa consciência originária e conforme às categorias, do múltiplo de uma dada *intuição em geral*, mas aplicada somente a nossa *intuição sensível* (KrV, B 161).

A metodologia sintética do segundo momento do argumento da dedução confere, então, a atribuição de qualquer unidade cognitiva de representações espaço-temporalmente dadas na sensibilidade humana à atuação de conceitos puros do entendimento.

É com essa estrutura de prova do argumento da dedução das categorias de 1787 que Kant justifica a possibilidade de juízos sintéticos *a priori*. Em todo e qualquer conhecimento (como o da física e o da matemática) que tem sua natureza extensiva e também necessária expressa nesses juízos, a faculdade do entendimento opera, com conceitos puros, uma síntese de representações de um múltiplo (intuição) que lhe é dado pela sensibilidade.

É nessa justificação que pode ser localizada, também, a não discordância de Kant com Quine e White quanto à origem primeira do que é enunciado em juízos analíticos em construções fatuais ou no uso empírico da linguagem. Dado que o entendimento humano é uma faculdade discursiva (não intuitiva), ele sempre parte de um elemento que lhe é dado para constituição de qualquer conhecimento; mesmo aquele que, desde que agora conceitualmente necessário, não precisa mais de comprovação fatural ou estruturação empírica. Vale, a esse respeito,

a atenção a uma das primeiras frases da *Crítica*: “[n]o que diz respeito ao tempo, portanto, nenhum conhecimento antecede em nós à experiência, e com esta começam todos” (KrV, B 1).

5 - Conclusão

Sustentou-se, na estrutura argumentativa apresentada neste trabalho, que o elemento fundamental da distinção entre juízos analíticos e sintéticos é a relação sujeito-predicado. Na consideração das críticas de Eberhard, Lovejoy, Quine e White voltadas a essa distinção, foram garantidas a originalidade e a legitimidade da posição kantiana. Ademais, argumentou-se que a possibilidade de juízos sintéticos *a priori* repousa na relação necessária das faculdades do entendimento e da sensibilidade, que Kant pretendeu demonstrar na dedução das categorias.

Num primeiro momento, observou-se que é analítico aquele juízo no qual o significado do predicado está no sujeito, ou seja, que possui uma relação de identidade entre eles, e que, em função da sua natureza, os juízos analíticos não expandem o nosso conhecimento. Pontuou-se, outrossim, que é sintético todo juízo que não possui tal relação de identidade. Tendo

isso em mente, concluiu-se que os juízos sintéticos ampliam o nosso conhecimento, pois nestes, o predicado, ao contrário de como ele é configurado nos juízos analíticos, adiciona um conceito que é externo ao sujeito. Após evidenciar o caráter *a priori* dos juízos analíticos, em consequência da conexão lógica entre sujeito-predicado, e o caráter contingente dos juízos sintéticos *a posteriori*, como resultado da conexão empírica desses elementos; considerou-se que Kant demonstra a existência de um terceiro tipo de juízo que é sintético e no qual a relação entre sujeito e predicado, embora não estabelecida por identidade lógica ou pela experiência, é necessária e universal: os juízos sintéticos *a priori*.

Foram atendidas, num segundo momento, as críticas de Eberhard e Lovejoy, direcionadas à originalidade da distinção kantiana, e de Quine e White, sobre a origem do conhecimento expresso em juízos analíticos. Defendeu-se que Kant apresenta uma fundamentação epistemológica que garante tal originalidade e concordaria com as críticas ao conteúdo dos juízos analíticos por admitir que todo conhecimento tem sua origem na experiência.

Num terceiro momento, ponderou-se a defesa levada a cabo por Henry Alisson de que

Kant mantém a originalidade da distinção em questão em virtude de ser o único filósofo a considerar a autossuficiência das faculdades do entendimento e da sensibilidade. Tendo-se comentado sobre tal distinção, foi feita, por fim, a consideração da “dedução transcendental”, que Kant utilizou para provar a necessária relação entre os conceitos puros da faculdade do entendimento com aquilo que é dado por meio da sensibilidade; justificando, então, a possibilidade de juízos sintéticos *a priori*.

Referências

- ALLISON, Henry E. *The Kant-Eberhard controversy*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1973.
- _____. “Reflections on the B-Deduction”. *The southern journal of philosophy*, vol. 25, p. 1-16, 1987.
- _____. “The originality of Kant’s distinction between analytic and synthetic judgments”. In: CHADWICK, Rutf; CAZEAUX, Clive. *Immanuel Kant: critical assessments*. London: Routledge, 1992. p. 324-346.
- _____. *Kant’s transcendental deduction: an analytical-historical commentary*. New York: Oxford University Press, 2015.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.
- CAIMI, Mario. “A versão definitiva da dedução transcendental das categorias na primeira edição da Crítica da razão pura”. In: Joel Thiago (Org.). *Comentários às obras de Kant: Crítica da razão pura*. Florianópolis: Nefiponline, 2012. p. 249-286.
- CARL, Wolfgang. “Kant’s first drafts of the deduction of the categories”. In: FÖRSTER, Eckart (Ed.). *Kant’s transcendental deductions: the three critiques and the opus postumum*. Stanford: Stanford University Press, 1989.
- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Oxford: Blackwell Publishing, 1995. 353 p. Tradução de: Álvaro Cabral.
- CORDON, Manuel Juan; MARTINEZ, Tomas Calvo. *História da filosofia: dos pré-socráticos à filosofia contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- DA FONSECA, Pedro Manuel Cabral. “A possibilidade dos juízos sintéticos *a priori* na Crítica da razão pura”. Disponível em: < <http://www.pedro-fonseca.com/pt/filosofia/kant.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.
- DA SILVEIRA, Fernando Lang. “A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental”. *Caderno brasileiro do ensino de física*, v.19, p. 28-51, 2002.
- FAGGION, Andrea Luisa Bucchile. “Dedução transcendental das categorias do entendimento: um embate entre ceticismo e criticismo”. *Sképsis*, n. 3-4, p. 119-137, 2008.
- HANNA, Robert. *Kant e os fundamentos da filosofia analítica*. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2013.
- HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. Trad. Christian Viktor Hamm e Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura (KrV)*. Trad. Fernando de Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEIBNIZ, Wilhelm Gottfried. *Ensaio de teodiceia*. Trad. William de Siqueira Piauí e Juliana Cecci Silva. São Paulo: Estação liberdade, 2013.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOVEJOY, Arthur Oncken. “Kant’s antithesis of dogmatism and criticism”. *Mind*, vol. 15, n. 58, p. 191-214, 1906.
- PIMENTA, Olavo Calábria. *Elementos fundamentais da analítica transcendental de Kant*. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

- _____. “A distinção kantiana entre aparecimento e fenômeno”. *Kant E-Prints*, v. 1, n. 01, p. 119-126, 2006.
- QUINE, Willard Van Orman. “Dois dogmas do empirismo”. In: _____. *De um ponto de vista lógico*. São Paulo: UNESP, 2011. p. 37-69.
- REGO, Pedro Costa. “A dedução transcendental B: objetivo e método”. In: Joel Thiago (Org.). *Comentários às obras de Kant: Crítica da razão pura*. Florianópolis: Nefiponline, 2012. p. 287-318.
- STRAWSON, Peter Frederick. *The bounds of sense*. New York: Routledge, 1966.
- WHITE, Morton G. “The analytic and the synthetic: an untenable dualism”. In: HOOK, Sidney (Ed.). *John Dewey: philosopher of science and freedom*. New York: The Dial Press, 1950, p. 316-330.

Recebido: 21/12/2019

Aprovado: 10/01/2020

Publicado: 26/01/2020

Passagem e Progresso na Antropologia de Kant

[*Passage and Progress in Kant's Anthropology*]

Antonio Djalma Braga Junior*

Resumo: Esse artigo tem como objetivo analisar como a antropologia pode representar um modo de realização da *passagem* entre liberdade e natureza no pensamento de Kant. Assim, pretendemos deixar claro que o problema inaugurado nas introduções à *Crítica da Faculdade de Julgar*, sobre a possibilidade de uma *passagem* entre o abismo aparentemente intransponível da *liberdade* e da *natureza* se torna possível não apenas a partir das reflexões realizadas sobre a *faculdade de julgar* e suas implicações nos juízos de gosto sobre o belo e nos juízos de finalidade, mas, também, a partir da *tese do progresso* presente na *filosofia da história* de Kant que recebe uma de suas formas de realização nas questões que envolvem a natureza humana (*antropologia*).

Palavras-chave: passagem; progresso; liberdade; natureza; antropologia.

Abstract: This article aims to analyze how anthropology can represent a way of realization of the passage between freedom and nature in Kant's thought. Thus, we want to make it clear that the problem inaugurated in the introductions to the *Critique of Judgment* about the *possibility* of a *passage* between the immeasurable gulf of freedom and nature becomes possible not only from the reflections made on the faculty of judgment and its implications in judgments of taste over the beautiful and in the judgments of purpose but also from the thesis of progress presented in the Kant's philosophy of history which receives one of its forms of realization in matters involving human nature (anthropology).

Keywords: passage; progress; freedom; nature; anthropology.

*Professor da Universidade Positivo. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: antonio.djalma@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3998-8373>.

Introdução

Discutir a antropologia kantiana é discutir uma ciência diferente do que pensava seus contemporâneos e até mesmo seus sucessores. Um dos intérpretes que procura analisar a antropologia kantiana nessa linha de pensamento é Robert Louden¹: “a antropologia kantiana, de forma significativa, é um campo de estudo único que não deve ser automaticamente igualado a antropologias não-kantianas” (LOUDEN, 2002, p. 28). Ele resume as características da antropologia kantiana em alguns pontos que julga ser de fundamental importância, ainda que esta seja uma tarefa arriscada.

Primeiramente desenvolve a ideia de que a antropologia kantiana é uma *ciência empírica*, ou melhor, uma doutrina baseada na experiência, uma *Beobachtungslehre* (Cf. KANT, *Br* 1773, AA 10: 145-146); em seguida, defende que ela é uma *ciência cosmopolita*, pois ela teria como objetivo o conhecimento do ser humano como um cidadão do mundo, devendo, portanto, ser um antropologia geral e não local, é uma descrição não de grupos específicos, mas da natureza humana como um todo (Cf. KANT, *Anth*, AA 07: 120, cf.);

para depois afirmar que a antropologia é uma *ciência pragmática*, em oposição à uma antropologia fisiológica defendida por interlocutores como Ernst Platner e outros. Nessa perspectiva, a *antropologia fisiológica* se preocuparia com a investigação do que a natureza faz do ser humano, enquanto a *pragmática* voltaria sua atenção para a investigação do que ele faz dele mesmo como agente livre, ou melhor, do que o homem pode e deve fazer de si mesmo no uso de sua liberdade (Cf. KANT, *Anth*, AA 07: 119).

Assim, a antropologia pragmática tem como objetivo um conhecimento popular e útil não apenas para ser ensinado na escola, mas também para ser ensinado na vida e no mundo. Ela é útil tanto para ser aplicada no intuito de transformar a nós mesmos, quanto para nos auxiliar em nossas escolhas para a felicidade e o bem-estar, em um sentido de *prudência* (*Klugheit*) (Cf. KANT, *GMS*, AA 04: 416, cf. *KrV* A806/ B834). Desse modo, Louden escreve que “a antropologia pragmática fortalece essa habilidade, na medida em que o conhecimento da natureza humana, que adquirimos dela, nos capacita para usar eficazmente outros seres humanos para os nossos próprios

¹Cf. LOUDEN, R. “A Segunda parte da Moral” : a Antropologia Moral de Kant e sua relação com a Metafísica dos Costumes. Revista *Ethic@*, Florianópolis, vol 1, nº 1, p. 27-46, 2002.

propósitos” (LOUDEN, 2002, p. 32).

Entretanto, Louden afirma ainda que podemos entender uma outra perspectiva sobre a antropologia em Kant, diferente de todas as que foram apresentadas até aqui. Se trata de uma dimensão fundamental da antropologia e que se denomina *Antropologia Moral*. Assim, a antropologia é entendida em uma dupla significação, em duas partes.

Quem também analisa a antropologia de Kant em uma dupla perspectiva é Manfredo Araújo de Oliveira². Em seu artigo *A Antropologia na Filosofia de Kant* (1978) ele fala, em primeiro lugar, de uma antropologia do ponto de vista de uma verdadeira reflexão de ordem filosófica, pensada e analisada *transcendentalmente*, de modo que o homem e sua subjetividade finita determinam o conjunto de condições de possibilidade do conhecimento e das ações humanas; a antropologia procura responder ao questionamento sobre *o que é o homem* sem recorrer à uma concepção de ordem empírica. De outro lado, fala de uma antropologia, em Kant, que leva em consideração a ordem empírica sobre *o que é o homem* e que ele denomina, propriamente, de

Antropologia. Oliveira chama esse primeiro tipo de *Antropologia Pura* e o segundo tipo apenas de *Antropologia (ou de Antropologia-objeto)*:

A primeira Antropologia é o que se poderia chamar a "Antropologia Pura", pois se realiza, unicamente, através da reflexão transcendental, sem apoio da empiria. Ela tem a ver com a própria estrutura fundamental do homem enquanto é possível conhecê-la através de uma reflexão transcendental, enquanto aquilo que Kant chama, propriamente, de Antropologia tem como objeto o homem fático, cuja realidade conhecemos através da experiência (OLIVEIRA, 1978, p. 1247).

Nesse ponto de vista, podemos perceber que enquanto a *Antropologia Pura* procura definir qual é a *essência do homem* de um ponto de vista *transcendental*, alinhado ao sistema *Crítico* de Kant, a *Antropologia-objeto* revela-se na análise do homem factual, visto empiricamente, vivendo suas pe-

²Cf. OLIVEIRA, M. A. A antropologia na filosofia de Kant. Revista de Ciências sociais, vol. IX, nº 1 e 2 pág. 127-140, 1978.

ripécias e sendo vocacionado a viver uma vida *racional e livre*: “tudo isto nos mostra, que a antropologia-objeto descreve o homem como um ser mundano, condicionado pela realidade circundante, e interpelado, como ser consciente, a caminhar na direção da racionalidade, isto é, da liberdade (OLIVEIRA, 1978, p. 138).

O que pretendemos nesse artigo é apresentar as mais variadas formas de entender a antropologia de Kant de modo que possamos compreender em que medida ela pode ser analisada como um modo de realização e de um sentido de *passagem* em Kant.

Para construirmos nosso argumento, vamos analisar primeiramente a antropologia em sua relação com a *filosofia da história* a partir das teses do *progresso* e da *sociabilidade insociável* do homem, para, em seguida, compreender como a essência do homem passa a ser definida no idealismo *Crítico*, de modo que compreendamos o alcance sistemático da antropologia em um possível sentido de *passagem* (da teoria à prática, ou da primeira para a segunda *Crítica*) e, por fim, nos deter na ideia da antropologia como uma segunda parte da moral kantiana, de modo que possamos entendê-la como uma forma de realização da *passagem* da liberdade à natureza e que pode ser realizada no

curso da história da humanidade (não como indivíduo, mas como espécie), de modo que a *Natureza* cumpra com o seu propósito de desenvolver todas as disposições naturais no homem, que culmina em sua destinação moral.

1 - Antropologia e Filosofia da História de Kant

Na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático* Kant entende o caráter da espécie humana como aquilo que é conhecido de antemão na sua destinação e se questiona como é possível essa determinação (KANT, *Anth*, AA 07: 329). A resposta a esse questionamento é difícil de se obter, ou melhor, esse é um problema insolúvel, uma vez que determinar isso exigiria um trabalho de comparação entre duas espécies de seres racionais de maneira *a posteriori* e isso seria impossível de ser realizado.

Justamente por falta dessa possibilidade de comparação é que não se pode determinar com precisão o que é específico da natureza humana como um ser dotado de racionalidade. Mas o que se pode fazer diante disso? Nada mais nos resta a não ser afirmar que seu caráter é criado para si enquanto esse ser é capaz de se aperfeiçoar segundo fins que ele

mesmo assume para si: desse modo, o ser humano, *animal dotado de uma faculdade da razão (animal rationabile)*, pode se fazer um *animal racional (animal rationale)*.

Ao se fazer um animal racional, esse ser humano consegue conservar sua espécie e a si mesmo, tal como treinar seu aspecto físico, se instruir e se educar para a vida em sociedade e governá-la como um todo sistemático ordenado segundo princípios próprios da razão (Cf. KANT, *Anth*, AA 07: 321-322). Como afirma Joel Thiago Klein:

A caracterização do homem como *animal rationabile* rompe com a tradição, pois traz à tona um *caráter histórico da razão*. O homem não é um ser que está no pleno uso de suas capacidades racionais. Ele precisa se educar, para que a razão se esclareça a respeito de suas próprias potencialidades e limites. Por isso, a consideração antropológica do homem também conduz, por sua vez, a uma *consideração histórica da espécie* (KLEIN, 2016, p. 99-100, *itálico* nosso).

Fica explicitado, assim, uma via de mão dupla no pensamento kantiano entre a *filosofia da história* e a *antropologia*. E ainda que tal consideração possa levantar algumas dificuldades interpretativas, vale ressaltar que é sempre uma e mesma razão que se manifesta na espécie humana, sendo que não é a razão que se modifica ao longo da história, mas apenas as disposições racionais no homem que se tornam mais esclarecidas.

Essa mudança que vemos da razão humana na história não é uma mudança estrutural, mas é um desenvolvimento de algo que já estava presente desde o início da *espécie humana*, pois todos os indivíduos são dotados igualmente de racionalidade e a *Natureza* os dotou com as mesmas disposições originárias: “as faculdades são sempre as mesmas; o que pode mudar é seu uso, que se torna mais ou menos adequado, mais ou menos esclarecido” (KLEIN, 2016, p. 103). É desse modo que podemos conhecer também o caráter *a-histórico* da *filosofia da história* kantiana e ainda o status de um *conhecimento regulativo da razão* que esta concepção pressupõe.

É a partir desses pontos trabalhados que Klein fará uma investigação minuciosa sobre as teses antropológicas da *sociabilidade insociável*, da relação entre *moral e política* e, ainda, dos aspectos *pe-*

dagógicos e institucionais necessários ao *progresso* na história e que nos servirá de base para pensarmos esse aspecto da antropologia no pensamento de Kant.

Começamos nossa análise, nessa parte desse artigo, sobre o antagonismo da *sociabilidade insociável* no homem.

1.1 - A Tese Antropológica da *Sociabilidade Insociável* e o *Progresso* na História

A tese do antagonismo do homem representa, de um lado, a inclinação (*Neigung*) para se socializar (*vergesellschaften*) e, de outro, a propensão (*Hang*) a se isolar (*vereinzeln*). Como Kant escreve na quarta proposição da *IaG*:

O homem tem uma *inclinação para associar-se* porque se sente mais como homem num tal estado, pelo desenvolvimento de suas disposições naturais. Mas ele também tem uma forte *tendência a separar-se (isolar-se)*, porque encontra em si ao mesmo tempo uma qualidade insociável que o leva a querer conduzir tudo simplesmente em seu proveito, esperando oposição de todos os lados, do mesmo modo que

sabe que está inclinado a, de sua parte, fazer oposição aos outros (KANT, *IaG*, AA 08: 20, p. 08, grifo nosso).

O que se pode perceber aqui é que, por um lado, a sociabilidade é uma tendência do homem que pretende efetivar sua natureza racional, um impulso para realizar aquilo que nele se encontra apenas germinando e, por outro lado, a insociabilidade representa uma propensão ao isolamento que está latente em cada indivíduo, uma vontade de querer fazer as coisas ao seu gosto, de exercer suas vontades sobre os demais indivíduos e de evitar fazer a vontade dos demais sobre si.

É nesse sentido que podemos entender que Kant escreva na *Anth* que a *Natureza* pôs nos homens o germe da discórdia e quis que ele transformasse essa em concórdia, na ideia de um *fim* onde pudesse realizar o aperfeiçoamento do ser humano através do estabelecimento da *cultura* (Cf. KANT, *Anth*, AA 07: 321). Ou ainda, como ele descreve na *ZeF*, quando fala que através da discórdia os homens podem fazer surgir a harmonia (Cf. KANT, *ZeF*, AA 08: 360).

O fato é que por meio dessa noção de antagonismo nós podemos compreender que os homens

desenvolvem seus talentos, uma vez que, se não houvesse tal antagonismo, permaneceriam sempre adormecidos, por conta da preguiça que lhe é inerente. Sem essa característica antagônica, os indivíduos tenderiam à inércia. Outro fator importante dessa *sociabilidade insociável* do homem é que ela não opera apenas no indivíduo, mas também no Estado, uma vez que os corpos políticos tendem a reproduzir os mesmos traços dos indivíduos.

A mesma insociabilidade, que obrigou os homens a criar um Estado, atua novamente na relação exterior, de forma que “cada um deve esperar do outro os males que pressionaram e constrangeram os homens singulares a entrar em um estado civil legal”. Por meio das guerras e da constante preparação para ela, condição que exaure as forças internas dos Estados, a Natureza os compele a “sair do estado sem leis dos selvagens e ingressar em uma liga de povos (...)” (KLEIN, 2016, p. 107).

A *Natureza* ordenou as coisas para os homens pudessem se desenvol-

ver a partir desse antagonismo, para que da discórdia pudesse surgir concórdia, das guerras pudesse surgir a paz. Essa sociabilidade insociável funciona como uma mola propulsora do progresso na humanidade de modo que todas as suas disposições naturais possam se desenvolver ao longo da história.

Todavia, embora esse antagonismo antropológico seja de fundamental importância para pensarmos o progresso, certamente ele não é a única e definitiva solução que a *Natureza* propôs para a humanidade desenvolver suas disposições. Como os seres humanos são seres livres, o progresso também precisa ser fruto de uma escolha. É nesse sentido que podemos analisar a *sexta proposição* da *IaG* de Kant (AA 08: 23).

(...) o homem é um *animal* que, quando vive entre outros de sua espécie, *tem necessidade de um senhor*. (...) ele tem necessidade de um *senhor* que quebre sua vontade particular e o obrigue a obedecer à vontade universalmente validade, de modo que todos possam ser livres.

Mas de onde deve-se tirar alguém justo o suficiente para ser o *senhor* que garanta a liberdade de todos? Deve-se tirar da própria espécie humana. Essa é a tarefa mais

difícil de todas, pois o supremo chefe deve ser escolhido na espécie humana e, ao mesmo tempo, ele deve ser justo *por si mesmo* e isso é um problema porque, como diz Kant na famosa metáfora do lenho retorcido: “de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se poder fazer nada reto” (KANT, *IaG*, AA 08: 23).

Mas como garantir que esse senhor não abuse de sua liberdade, abrindo exceções a leis e fazendo com que haja, ao invés de um progresso, um regresso infinito? Para que isso ocorra, se faz necessário a criação de um *Estado Civil Perfeito*, fundado em uma *Constituição Republicana*, de modo que se cumpra as três condições que Kant elenca no final dessa *sexta proposição* e que é ordenada pela *Natureza*: que se tenha o conhecimento de conceitos exatos de uma constituição possível; tenha também grande experiência sobre o curso do mundo; e, acima de tudo, possuir uma *boa vontade* para aceitar essa constituição civil.

Para alcançar essas condições, se faz necessário que o senhor seja esclarecido moralmente e nisso reside a maior dificuldade de efetivação deste propósito, pois é difícil (ou praticamente impossível) que se encontre um senhor assim, ao menos é isso que a metáfora do *lenho retorcido* descrita acima quer nos mostrar. Desse modo, tanto

a tese da sociabilidade insociável, como essa metáfora do lenho retorcido de Kant nos apontam para uma constatação antropológica no qual a possibilidade de um progresso na história nos apresenta e da qual temos de analisar para podermos pensar a possibilidade de *passagem* entre liberdade e natureza.

É sobre isso que iremos ver nos próximos dois tópicos desse artigo.

2 - Antropologia e Passagem no Sistema Crítico de Kant

Em seu texto *Crítica e Antropologia*, Vinicius Berlendis de Figueiredo realiza uma investigação mais ampla acerca da antropologia em Kant para reaver o alcance sistemático que a questão do homem possui no *Idealismo Crítico*. Para esse empreendimento, ele toma como referência dois intérpretes clássicos kantianos, a saber, Lebrun e Philonenko.

Segundo Figueiredo, o que estes dois intérpretes fazem contribui para uma visão original do estatuto da antropologia na filosofia *Crítica* de Kant sobretudo no que diz respeito ao elo entre esses dois elementos (*Antropologia e Crítica*). Esse elo é reativado, segundo Figueiredo, a partir da crítica ao dogmatismo e, com efeito, à fini-

tude humana. Kant, ao pôr fim ao dogmatismo, limitando os conhecimentos aos fenômenos, nos mostra como esses elementos da *Crítica* e da *Antropologia* estão entrelaçados.

Logo no início da *KrV* (A247/B303) podemos ver o problema que a razão humana nos impõe e do qual não podemos nos livrar, mas que não podemos dar uma resposta por transcender nossas possibilidades. Isso quer dizer que há questões que possuem um forte apelo e significação de nossa parte, mas que por sermos finitos, não conseguiremos jamais dar uma resposta objetiva. Figueiredo chama a atenção para esse fato e para a distinção que se pode fazer, no pensamento de Kant, entre *razão* tomada *em si mesma* e a *razão humana*, entre a *razão* como *objeto indireto* de uma oração e ao mesmo tempo como *sujeito*³. Essa distinção é importante por demonstrar que a razão possui diversas acepções e sentidos.

Isso que é anunciado no início

da *KrV* tem sua origem no movimento de totalização da razão a partir do condicionado para condições e questões cada vez mais remotas. Com efeito, esse movimento de totalização produz uma *ilusão* que não pode ser evitada (*KvR* A297/ B 353). Importante frisar aqui que esta ilusão, uma ilusão necessária, é diferente de ser enganado: iludido sim, enganado não. Essa ilusão racional é útil e representa um ganho à *faculdade de julgar*, que poderá se beneficiar dessa vocação sistemática da razão quando recusa o dogmatismo. São questões como essas que levam Kant a efetuar a divisão da *Crítica* em uma *Analítica* e uma *Dialética*, enquanto na primeira ele analisa a lógica da verdade, na segunda ele se preocupa em estabelecer uma crítica da ilusão. Desse modo, as exigências de significação das coisas as quais não se pode dar uma resposta objetiva agora são justificadas como exigências da razão, como condição de possibilidade do conhe-

³Figueiredo faz essa análise a partir do que diz Kant no primeiro parágrafo do prefácio A da *KrV* (A, VII), publicada em 1781: “Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in eiber Galtung ihrer Erkenntnisse: dass sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Nature der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Bermögen der menschlichen Vernunft” (*KrV*, A VII). Figueiredo procura destacar as dificuldades de tradução desse trecho, comparando a tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão na edição da Fundação Calouste Gulbenkian de 2008 com a tradução italiana de Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice de 1949. Para ele, a tradução italiana é que mais se aproxima do enigma do texto original e considera que “se é preciso transpor o âmbito da Analítica do entendimento, é porque há questões que a ‘razão humana’ (die menschliche Vernunft) não pode evitar, impostas que são pela ‘natureza da razão’ (Natur der Vernunft), mas às quais também ‘não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades’”. E conclui que “a natureza da razão impõe à razão humana”, decorre daí o problema de, conceitualmente, explicar que a razão humana figure, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto indireto da mesma frase, a não ser que a ideia de razão humana possa ser tomada em acepções distintas (Cf. FIGUEIREDO, 2010, p. 126)

cimento empírico (Cf. FIGUEIREDO, 2010, p. 126). Em outras palavras, o que Figueiredo quer nos mostrar é que existe uma mútua remissão entre *racionalidade* e *finitude humana* e essa relação não produz apenas conclusões no âmbito da epistemologia, mas também produz no campo da prática, da moral. Nesse sentido, são as ideias racionais que fornecerão os parâmetros para o agir humano.

Aqui chegamos ao ponto que interessa de fato ao nosso artigo sobre a análise de Figueiredo, pois a *passagem* de uma *Crítica* à outra ocorrerá a partir da afirmação de que se trata de uma mesma e única razão. Esse sentido de *passagem* é importante para demonstrar essa característica totalizante da razão que, agora, descrita de um modo *teórico* na *KrV* e de um modo *prático* na *KpV*, se pode visualizar. Assim, o conceito de Liberdade é tanto um elemento da *Analítica* como também “o fecho da abóboda de todo o edifício de um sistema da razão pura, mesmo da razão especulativa, e todos os demais conceitos (os de Deus e de Imortalidade) (...) (*KpV*, A 4/5). Somente através do realinhamento dos elementos que podemos verificar na *doutrina transcendental* e, com efeito, na *passagem* da primeira para a segunda *Crítica* é que a unidade da razão vai adquirir um estatuto de prin-

cípio demonstrado. A *passagem* sobre a qual Kant escrevia na *GMS* (da *metafísica da natureza* à *metafísica dos costumes*) não possuía a comprovação da unidade da razão a partir de um princípio comum, fato que somente em 1788, com a publicação da *KpV* ficará evidenciado, somente com a passagem da primeira para a segunda *Crítica*,

(...) quando o incondicionado posto pela razão a título de princípio de inteligibilidade do conhecimento empírico se revela, enquanto liberdade, fundamento de determinação da ação moral, e, enquanto imortalidade da alma e existência de Deus, postulados sem os quais a moralidade seria incompatível com a felicidade. Essa reorganização temática vai de par com o princípio de exposição dos textos: somente tendo em conta a unidade da razão, compreende-se que a doutrina dos elementos da 2^o *Crítica* seja a perfeita acomodação dos temas da metafísica especial (liberdade, alma e Deus), cuja pretensão teórica, contestada por Kant na *Crítica da Razão Pura*, dá lugar à vocação

última da razão para a moral e a religião. (FIGUEIREDO, 2010, p. 129)

É aqui, nesse ponto, que Figueiredo analisa a questão antropológica e suas implicações com o projeto *Crítico* de Kant, dizendo que na *passagem da teoria à prática* surge um princípio regulador que se torna constitutivo, mediante o qual a razão passa a exigir uma ampliação do uso do entendimento no âmbito do conhecimento empírico.

Dito com outras palavras, é na *passagem* da primeira para a segunda *Crítica* de Kant que o princípio da reflexão sobre a natureza passa ter reflexos na ação moral como um *fundamento de determinação*: “as determinações da razão prática submetem ‘o múltiplo das apetições à unidade da consciência de uma razão prática, ou de uma vontade pura a priori, que ordena na lei moral’” (FIGUEIREDO, 2010, p. 129).

Diante dessas explicações, Figueiredo (2010, p. 129-130) passa a analisar a ideia central de seu artigo dizendo que a *finitude do homem*, entendido em um duplo sentido, é a base para se pensar a *passagem* da primeira para a segunda *Crítica*, ou como ele próprio escreve:

(...) de um lado, a limitação do conhecimento especulativo ao âmbito dos fenômenos, a partir da qual o incondicionado ganha o estatuto transcendental de “simples ideia” na Dialética transcendental, mobiliza como fator decisivo de sua reformulação crítica a natureza sensível de nossa intuição (estética transcendental). (...) De outro lado, a moralidade é definida da *Crítica da Razão Prática* em diante como adoção de uma máxima baseada no mandamento da razão em oposição direta aos móveis patológicos, o que configura um conflito que, além de ensejar a doutrina do livre arbítrio, só faz sentido tendo em vista o estatuto singular da vontade de um ser a um só tempo racional e sensível.

Em suma, o que Figueiredo quer nos mostrar é que a *passagem da teoria à prática*, ou ainda, a *passagem da natureza à liberdade* exige um compromisso de fundo com a questão antropológica. Essa *passagem* só tem sentido se a *finitude do homem* for pensada positivamente, de modo que a referência à *natureza humana* aparece como decisivo na teoria, na prática, e

também como um elemento que articula a *passagem* de um ao outro, como uma referência constitutiva da epistemologia transcendental, da doutrina da moralidade e da articulação entre uma e outra parte da filosofia e perguntar sobre o estatuto desse elemento constitutivo que articula esses domínios distintos nos leva à *KdU*. Figueiredo afirma que a unidade da razão se completa, o sistema crítico só cessa quando encontra o princípio transcendental da faculdade do juízo que dispõe de um princípio a priori, puramente subjetivo, que é, a saber, o *princípio da finalidade*, tal como defendido por Lebrun.

Nesse sentido, podemos concluir aqui que a questão antropológica da finitude humana se torna fundamental para entendermos um dos modos de realização da *passagem da liberdade à natureza*, do âmbito da filosofia *teórica* à *prática*.

Vamos ver agora como essa *passagem* pode ser pensada a partir de uma perspectiva da antropologia tomada como a segunda parte da moral em Kant e que é chamada de *Antropologia Moral*.

3 - Antropologia Moral e *Passagem* em Kant

Como podemos constatar, temos em Kant uma *Metafísica dos Costumes*, ou ainda, uma *metaphysica pura* que compõe a primeira parte da moral, e uma segunda parte que seria a *philosophia moralis applicata*, da qual fazem parte os princípios empíricos que a ela pertencem. A *antropologia moral* estaria situada no campo dessa *moralidade aplicada* aos seres humanos. Louden afirma sobre essa distinção o seguinte:

Em seus escritos e lições de ética após 1770, Kant repetidamente evoca o termo "antropologia" quando descreve essa segunda parte, empírica, da ética. Frequentemente, como nas duas citações anteriores, a frase favorecida é "antropologia moral"; às vezes, "antropologia prática" (*Gr* 4:388), e às vezes, simplesmente, "antropologia" (*Gr* 4:412, *Collins* 27:244, *Mrongovius* I 27:1398). Esse emprego frequente dentro das obras de filosofia prática de Kant do termo "antropologia" como um meio rápido de se referir ao "outro membro da divisão da filosofia prática

como um todo" dá aos leitores que procuram suas lições de antropologia, uma expectativa legítima de que os detalhes da *philosophia moralis applicata* de Kant serão finalmente tratadas com algum detalhe (LOUDEN, 2002, p. 33)

O problema é que Kant nunca chegou a dizer de maneira detalhada o que seus leitores procuravam em suas lições de antropologia, de modo que as expectativas de uma explicação sobre o que ele chamava de *antropologia moral* nunca foram de fato atendidas. Kant nunca detalhou de que maneira essa segunda parte da moral se relacionaria com a primeira, ou seja, como essa parte empírica se relacionaria com a parte não-empírica e muito menos chegou a explicar o porquê essa antropologia (como segunda parte da moral) seria constituinte da primeira. O que temos, de fato, são trechos de texto sobre o que Kant entendia dessa antropologia moral nos escritos sobre a história, educação, religião e ética, mas nada sistematizado ou organizado claramente para dar conta desse tipo de antropologia. Todavia, isso não deve ser motivo de lamento, pois como diz Loudén:

(...) enquanto nós, infelizmente, não encontrarmos uma articulação abrangente e sistemática da "contraparte da metafísica dos costumes" em nenhuma lição de antropologia de Kant (ou em qualquer outro lugar de seus escritos), é definitivamente o caso de que elas reverberaram fortemente, com múltiplas mensagens e implicações morais. Ao invés de continuamente lamentar o fato de que as lições de antropologia não nos fornecem uma caracterização explícita, sistemática e detalhada do "outro membro da divisão da filosofia prática como um todo, "antropologia moral", sugiro que nos voltemos para a tarefa mais construtiva de esclarecer e integrar essas mensagens morais (LOUDEN, 2002, p. 34).

O que precisa ser feito é um verdadeiro papel de detetive para encontrar o lugar dessa *antropologia moral* no sistema filosófico de Kant. Uma vez que Kant tenha afirmado em vários momentos que a moralidade não pode existir sem a antropologia convém a nós tentarmos dar um sentido a

isso.

Louden consegue extrair pelo menos três mensagens centrais sobre a antropologia moral analisando as *lições de antropologia* de Kant: a) a primeira diz que *é preciso tornar a moralidade algo efetivo na vida humana* (Cf. LOUDEN, 2002, p. 35). Essa mensagem nos conduz a ideia de que uma antropologia desse tipo (moral) é útil à humanidade, pois tal conhecimento permite a nós nos transformar e nos aprimorar para nos tornar seres humanos melhores, ainda que seu uso tenha de ser entendido em um sentido prático e não meramente pragmático; b) a segunda mensagem afirma que a antropologia moral nos é útil como um *conhecimento do mundo* (*Weltkenntnis*) (LOUDEN, 2002, p. 38). Sem tal *conhecimento do mundo*, os princípios morais nunca poderão ser colocados em prática em um contexto humano (Cf. KANT, GMS, AA 04: 389; 412). Como diz Louden (2002, p. 39): “os seres humanos não podem simplesmente ir ao encontro com a ética pura, sem auxílio; um conhecimento básico da sua situação empírica é um pré-requisito necessário se os princípios da ética pura devem ser de algum uso para eles”; c) a terceira mensagem afirma que existe uma *vocação das espécies humanas* (*Bestimmung*). Essa mensagem nos

conduz à ideia de que essa vocação, ou destinação, só pode ser alcançada pela espécie (e não pelo indivíduo), indicando uma relação com a noção de progresso na história e a necessidade tanto de uma educação como de uma organização política e social específica para que a humanidade consiga alcançar sua vocação coletivamente.

As instituições políticas, uma boa educação e os melhores conceitos de religião são os meios apropriados para promover essa *Bestimmung* nos seres humanos:

Em relação à primeira, a tarefa é desenvolver formas republicanas de governo, "onde cada cidadão tem que ter sua própria voz" (*Mrongovius* 25:1427); i.e., onde todos os cidadãos estão envolvidos no processo de fazer leis, e onde a liberdade, igualdade e independência de cada membro da sociedade é respeitada (cf. *Gemeinspruch* 8:290) (...). Em relação à segunda, (...) o aprimoramento da educação (...) [tinha como objetivo] ensinar os alunos a tornarem-se "cidadãos do mundo." (...) Em relação à religião – a terceira maneira de atingirmos nossa *Bestimmung* –

a disciplina religiosa também é necessária, "para que o que não pode ser alcançado através da coerção externa, possa ser afetado através de uma coação interna (a coação da consciência)" (*Anth* 7:333n). (LOUDEN, 2002, p. 42).

Diante disso que foi apresentado, podemos perceber que as *Lições de Antropologia* de Kant podem nos fornecer indícios de uma *antropologia moral* específica que funciona como uma outra parte da *Metafísica dos Costumes*.

Todavia, ainda que essas questões apresentem uma contribuição sobre a antropologia como um todo, também apresenta alguns problemas que não entraremos em detalhe aqui, mas que foram trabalhados por Louden em sua obra *Kant's impure ethics: from rational beings to human beings*^A, uma vez que essa *antropologia moral* seria a parte *impura* da ética kantiana.

O que nos interessa aqui é que desses problemas surgem implicações em relação às *ciências sociais* como um todo, uma vez que o posicionamento de Kant diverge daquele que será defendido por Weber, a saber, de uma ciência social desprendida de valoração por parte do pesquisador. Ao contrário do que Weber descreve, Kant

procura analisar as ciências sociais e a antropologia como um empreendimento carregado de valor por parte do pesquisador, pois tais investigações são guiadas pela moral e, como dito acima, deve nos auxiliar a nos tornar seres melhores e, conseqüentemente, melhorarmos nosso mundo, com o objetivo de criar um reino moral (Cf. LOUDEN, 2002, p. 44).

Esse ponto nos é interessante para o argumento central desse artigo porque vemos que o entendimento da antropologia, nesses termos, é uma forma de construir uma *Übergang* entre os reinos da liberdade e natureza, ou seja, a antropologia é um modo de realização possível da *passagem* entre esses dois domínios da filosofia de Kant. Nesse sentido, estamos de acordo com as palavras de Louden:

Conhecer a nós mesmos e ao nosso mundo cai sob o imperativo moral de tornar a nós mesmos e o nosso mundo moralmente melhores. Finalmente, buscamos o conhecimento antropológico, para levarmos adiante o objetivo de criar um reino moral; de construir o que Kant chamou de *Übergang* (passagem) entre a natureza e a liberdade (LOUDEN, 2002, p. 44).

Louden está nos mostrando que a cisão entre ciência e valor deve ser repensada e que a antropologia kantiana indica um caminho oposto ao seguido por Weber, no sentido de que tal ciência deve sim ser imbuída de valor moral, ou seja, a antropologia deve ser guiada pela moral e o homem possui a necessidade de criação de estruturas jurídicas e políticas para que a realização das ideais morais criados pela razão em seu sentido prático (liberdade) possam se realizar no reino da natureza. Como veremos, tal realização é possível apenas na espécie humana e, por isso, a análise filosófica de Kant sobre a história se torna fundamental para compreendermos o desenvolvimento das disposições naturais dos seres humanos e a passagem da liberdade à natureza.

Nesse sentido, pretendemos nas próximas pesquisas demonstrar como essa *passagem* e a *tese do progresso*, analisada sob a ótica de uma *filosofia política* e de uma perspectiva da *Educação* em Kant, estão interligadas e assumem um papel central nos escritos sobre a *filosofia da história*, pois a *passagem* de uma vida natural para uma vida livre depende dos homens se organizarem *política e educacionalmente* para que a humanidade possa atingir o seu *fim* e cumprir sua *destinação moral* por meio do estabelecimento de uma *ordem in-*

ternacional racional e livre e que alcance todas as nações.

Considerações Finais

Esse artigo teve como intuito esclarecer que o problema inaugurado nas introduções à *KdU* por Kant, sobre a *possibilidade* de uma *passagem* entre o abismo aparentemente intransponível da liberdade e da natureza, se torna possível não apenas a partir das reflexões realizadas sobre a *faculdade de julgar* e suas implicações nos *juízos de gosto* sobre o belo e nos *juízos de finalidade* mas, também, a partir da *tese do progresso* presente na *filosofia da história* de Kant que recebe uma de suas formas de realização nas questões que envolvem a natureza humana (antropologia).

Essa ideia está de acordo com o sistema *Crítico* de Kant, sobretudo no que diz respeito aos *juízos teleológicos* que ele apontou na *KdU*. Fizemos esse percurso até aqui para demonstrar que no curso da história os *juízos teleológicos* encontrarão outras formas de realização da *passagem* dos princípios do reino da liberdade para os do reino da natureza, no sentido de que o *juízo* ajuda a *razão prática* a construir a ideia de *finalidade* da humanidade que, como Kant destaca em sua *filosofia da história*,

culminará na moralidade e que poderá ser vista na antropologia quando Kant indica um caminho (oposto ao seguido por Weber) de que a antropologia deve ser guiada pela moral e o homem possui a necessidade de criação de estruturas jurídicas e políticas para que a realização das ideais morais criados pela razão em seu sentido

prático (liberdade) possam se realizar no reino da natureza. Como veremos, tal realização é possível apenas na espécie humana e, por isso, a análise filosófica de Kant sobre a história se torna fundamental para compreendermos o desenvolvimento das disposições naturais dos seres humanos e a passagem da liberdade à natureza.

Referências

- KANT, Immanuel. *Gesammelte Schriften*. Hrsg.: Bd. 1-22 Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin 1900ss.
- _____. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo, Iluminuras, 2006 (AA 07).
- _____. *Briefe*. Bd. 10-13.
- _____. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007. (AA 04).
- _____. *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. Trad. Rodrigo Novaes e Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2016. (AA 08).
- _____. *Kritik der praktischen Vernunft*. Edição Bilíngue. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (AA 05).
- _____. *Kritik der reinen Vernunft*. Trad. de Manuela Pinto dos Santos, 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (A 1781, B 1789).
- _____. *Kritik der Urteilskraft*. Trad. de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2016. (AA 05).
- _____. *Textos Seletos*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção textos filosóficos).
- FIGUEIREDO, Vinicius B. "Crítica e Antropologia em Kant". In: SANTOS, L. R. dos. *Was is der Mensch?/ Que é o homem? Antropologia, Estética e Teleologia em Kant*. Lisboa: Centro de Filosofia de Lisboa, 2010.
- KLEIN, Joel Tiago. *Kant e a Ideia de uma história universal*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- LOUDEN, Robert B. *Kant's impure ethics: from rational beings to human beings*. USA: Oxford University Press, 2000.
- _____. "A Segunda parte da Moral: a Antropologia Moral de Kant e sua relação com a Metafísica dos Costumes". *Revista Ethic@*, Florianópolis, vol 1, nº 1, p. 27-46, 2002.
- OLIVEIRA, Manfredo. A. de. *A antropologia na filosofia de Kant*. *Revista de Ciências sociais*, vol. IX, nº 1 e 2 pág. 127-140, 1978.

Lista de Abreviaturas

As obras de Kant que são utilizadas no presente trabalho são citadas de acordo com as edições disponíveis em português (salvo as obras sem edição nesta língua) e de acordo com a edição da Academia, disponível no site [.](#)

Deste modo, as citações obedecerão ao seguinte modelo: KANT, KdU, 05: 35; p. 196, ou seja, primeiramente vem o nome do autor, seguido da abreviação do nome da obra, acompanhado do volume da edição e da página da Academia e o número da página da edição em português. A única exceção é a *Crítica da Razão Pura (KrV)* que obedecerá a sua forma convencional de referência correspondente à primeira “A” e segunda “B” edição.

Os textos sem edição em português apresentam tradução de minha própria autoria.

As abreviaturas das obras de Kant que utilizei no presente trabalho são as seguintes

AA – Akademie Ausgabe – *Edição da Academia* (AA)

Anth – Anthropologie in pragmatischer Hinsicht – *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (AA 07)

Br – Briefe – *Cartas* (AA 10-13)

GMS – Grundlegung zur Metaphysik der Sitten – *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785) (AA 04)

IaG – Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht – *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (AA 08)

KpV – Kritik der praktischen Vernunft – *Crítica da razão prática* (AA 05)

KrV – Kritik der reinen Vernunft (Originalpaginierung A/B) – *Crítica da razão pura* (paginação original A 1781, B 1789)

KdU – Kritik der Urteilskraft – *Crítica da faculdade de julgar* (AA 05)

Recebido: 09/12/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

Criatividade e Grafos Existenciais em C. S. Peirce

[Creativity and Existential Graphs in C. S. Peirce]

José Renato Salatiel*

Resumo: O raciocínio lógico dedutivo é comumente definido como analítico e explicativo, no sentido em que nada acrescenta, em sua conclusão, além daquilo já contido nas premissas do argumento. Contudo, duas importantes conclusões da filosofia da lógica de Charles S. Peirce contestam essa suposta trivialidade do raciocínio dedutivo: (i) dedução é matéria de experimento e observação; e (ii) dedução é um tipo de raciocínio diagramático. O objetivo deste trabalho é mostrar como essas duas conclusões estão interligadas e como, juntas, podem elucidar aspectos criativos da lógica. Para isso, serão discutidas as seguintes teses. Primeiro, a prova dedutiva inclui uma etapa criativa (Peirce a chama de dedução teoremática) que explica como um raciocínio analítico pode, em alguns casos, ser surpreendente em suas conclusões. Segundo, sistemas formais que incluem representações diagramáticas, como os Grafos Existenciais, são mais eficientes em representar inferências dedutivas do tipo teoremáticas.

Palavras-chave: lógica diagramática; dedução; criatividade; Charles S. Peirce; grafos existenciais.

Abstract: Deductive reasoning is usually understood as analytical and explanatory, in the sense that it adds nothing to the conclusion that is not already contained in the premises of the argument. However, two important conclusions of Charles S. Peirce's philosophy of logic challenge the supposed triviality of deductive reasoning: (i) deduction is a matter of experiment and observation; and (ii) deduction is a kind of diagrammatic reasoning. The aim of this paper is to show how these two conclusions are interconnected and how together they can elucidate some creative aspects of logic. To this end, the following theses will be discussed. First, deductive proof includes a creative step (Peirce calls it theorematic deduction) which explains how analytical reasoning can be, in some cases, surprising in its conclusions. Second, formal systems that include diagrammatic representations, such as Existential Graphs, are more efficient to represent deductive inferences of the theorematic type.

Keywords: diagrammatical logic; deduction; creativity; Charles S. Peirce; existential graphs

*Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: jrsalatiel@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5858-1248>.

Introdução

O raciocínio lógico é comumente dividido em dedutivo e indutivo, onde somente a dedução garante a certeza da conclusão que se segue de premissas verdadeiras. Esta é sua vantagem e a força epistêmica das disciplinas formais, a lógica e a matemática. Se uma prova é feita de maneira correta, mediante a aplicação de um conjunto de axiomas e regras de inferência, a verdade da conclusão será uma consequência lógica de premissas verdadeiras.

Isso quer dizer que o raciocínio dedutivo nada acrescenta, em sua conclusão, além daquilo já veiculado nas premissas do argumento. A dedução, neste sentido, é puramente analítica e tautológica, ao contrário da indução, que faz avançar a inquirição científica acrescentando informações ao término do processo inferencial.

Para evitar problemas do uso de critérios não puramente lógicos de definição, a diferença, conforme estabelecida por Frege no *Begriffsschrift*, é explicada em termos do método de prova adotado em cada raciocínio.¹ Visto por seu aspecto formal, define-se dedução a partir da noção de consequência lógica: um argumento é dedutivamente válido se não é o caso de, sendo

suas premissas, verdadeiras, sua conclusão ser falsa. Sistemas lógicos formais são assim construídos tendo como objetivo a demonstração da validade sintática e semântica de classes de argumentos dedutivos. Provas dedutivas são então obtidas pela aplicação mecânica de axiomas e regras de inferência, ficando a cargo de investigações metalógicas o estudo das propriedades formais desses sistemas, como correção e completude.

Mas essa ênfase no método de prova em detrimento do processo dedutivo deixa de explicar como uma conclusão dedutiva pode ser não trivial, mas trazer elementos novos à inquirição, impor dificuldades e produzir descobertas. Em síntese, como um procedimento puramente analítico pode ser surpreendente? Isso é o que Hintikka (1973) chamou de o “escândalo da dedução” e Shin (2015, 2016), de o “mistério da dedução”.

Neste artigo chamamos a atenção para aspectos criativos do processo dedutivo que, em grande parte, têm sido negligenciados pela lógica moderna. O objetivo será discutir as seguintes teses a esse respeito: (i) a tese de que esse elemento de criatividade do raciocínio dedutivo pode ser explicado pelo conceito de dedução

¹FREGE, 1967. p. 5-8.

teoremática de Charles S. Peirce; e (ii) que o sistema lógico diagramático desenvolvido pelo filósofo, chamado Grafos Existenciais, seria mais eficiente para representá-lo e evidenciá-lo, em um método de prova ao estilo da dedução natural.

Para isso, o artigo divide-se em três seções. Na primeira examinamos a divisão triádica que Peirce faz do raciocínio lógico, distinguindo dedução, indução e abdução, no contexto daquilo que chamaremos de sua “fase silogística”. Na segunda seção, discutimos duas importantes consequências dos estudos de lógica de Peirce em sua “fase diagramática”: (i) dedução é matéria de experimento e observação; e (ii) dedução é um tipo de raciocínio diagramático. E analisamos a tese de que o raciocínio teoremático é um elemento criativo ou abduutivo na prova dedutiva. Finalmente, na terceira seção, mostramos como um sistema lógico diagramático, como os Grafos Existenciais, é mais eficiente para o exame dessa etapa criativa na prova matemática.

1 - Três tipos de raciocínio: fase silogística

Charles S. Peirce é hoje reconhecido como um dos mais importantes nomes da lógica moderna. Entretanto, diferentemente da tradição logicista de Frege, Hilbert e Russell, para ele interessava à lógica, mais do que a invenção de sistemas axiomáticos de cálculo, a avaliação de métodos das ciências. Essa característica explicaria a ênfase, em sua obra, na investigação de processos inferenciais e no desenvolvimento de sistemas lógicos diagramáticos, como os Grafos Existenciais.

Desde seus primeiros trabalhos em lógica, em 1865, até a fase madura, em 1911, Peirce defendeu uma divisão de três – e apenas três – tipos de raciocínio lógico: dedução, indução e abdução (também chamada de retrodução ou hipótese)². A maneira como definiu essas formas lógicas argumentativas, contudo, evoluiu ao longo de sua carreira, concluindo, ao final, que essas distinções seriam menos estáticas do que aparentam. A própria dedução, ao incorporar traços hipotéticos-criativos e experimentais, como veremos adiante, teria elementos característi-

²Essential Peirce. HOUSER, Nathan; KLOESEL, Christian (eds.). Vol. 1. Bloomington: Indiana University Press, 1992, p. 333. Doravante, citado como EP 1 seguido da página.

³Para uma análise dessa evolução, cf. RODRIGUES, 2011, e PIETARINEN & BELLUCCI, 2014.

cos, respectivamente, dos raciocínios abdutivos e indutivos.³

Para os propósitos deste trabalho, o conceito de dedução em Peirce será examinado em duas fases distintas, que chamaremos de *silogística* e *diagramática*. Esta última, mais importante para os objetivos desta pesquisa, é analisada em detalhes na próxima seção.

Por fase silogística compreendemos, aproximadamente, o período de 1868 a 1885. Nesse período, Peirce estabelece sua divisão triádica dos argumentos com base em formas silogísticas, na qual o conceito de dedução não difere das definições mais tradicionais.

Exemplos mais bem constituídos dessa primeira fase são encontrados nos artigos que compõem as chamadas *Ilustrações da Lógica da Ciência*, publicadas entre 1877 e 1878 na revista *Popular Science Montly*. Neles Peirce define duas classes de argumentos ou inferências lógicas e as apresenta em uma terminologia kantiana: analíticos/explicativos (dedução) e sin-

téticos/ampliativos (indução e hipótese).

Os argumentos da segunda classe, sintéticos, são derivados da primeira (argumentos analíticos) por um método de transposição de premissas de um silogismo na forma típica AAA-1 (Barbara). Para isso são feitas mudanças nas quais duas proposições quantificadas do silogismo (“Todo S é P”) são tornadas singulares (“Este S é P”), e o termo menor, “S”, passa a ser analisado como uma amostra do termo maior, “P”, uma população. Uma segunda forma de raciocínio lógico, a indução, é então obtida da primeira, dedução, transpondo a premissa maior (regra) para a conclusão, e a conclusão (resultado) para a premissa menor (o “caso” permanecendo nas premissas). O método é em seguida repetido para derivar a terceira forma de raciocínio, a hipótese, obtendo-se assim, duas diferentes formas não-dedutivas. Esses três tipos de raciocínio são apresentados no quadro a seguir:

DEDUÇÃO	INDUÇÃO	HIPÓTESE
Regra: Todos os feijões desta sacola são brancos.	Caso: Estes feijões são desta sacola.	Regra: Todos os feijões desta sacola são brancos.
Caso: Estes feijões são desta sacola.	Resultado: Estes feijões são brancos.	Caso: Estes feijões são brancos.
Resultado: Estes feijões são brancos.	Regra: Todos os feijões desta sacola são brancos.	Resultado: Estes feijões são desta sacola.

Quadro 1: Tipos de raciocínio em formas silogísticas (EP 1, 188).

Como resultado, dedução, diz Peirce, consiste em mera “aplicação das regras gerais [premissas] a casos particulares [conclusão]” (EP 1, 187), enquanto a indução generaliza a partir de uma amostra e a hipótese supõe uma regra geral. Uma dedução válida, segundo o lógico, é aquela na qual, sendo as premissas verdadeiras, a conclusão seguirá, necessariamente, a verdade das premissas. Demonstrações matemáticas usam esse tipo de raciocínio. Já inferências sintéticas, empregadas nas ciências naturais, não são necessárias e diferem da dedução por serem ampliativas, ou seja, são “as únicas inferências que aumentam nosso conhecimento real” (EP 1, 161-162).

Nesse primeiro estágio, não obstante a definição de dedução e indução não diferirem das concepções mais tradicionais, a descoberta da hipótese como uma inferência distinta das demais é um considerável avanço na lógica moderna. Mais tarde, chamando-a de abdução, Peirce dirá que esse tipo de inferência se caracteriza por ser a única que acrescenta elementos novos e criativos à inquirição. Será, portanto, o único tipo de

inferência verdadeiramente sintética, à parte da indução, e não poderia, como tal, ser plenamente capturada na forma lógica silogística (CP 2.102)⁴ ou sequer inteiramente em uma forma lógica, por envolver traços irracionais, de instinto e *insight* (CP 5.181 e 5.188).

Essa divisão dos tipos de raciocínio teria ainda um papel maior na economia da inquirição científica, na medida em que Peirce compreendia serem, mais do que formas lógicas distintas, estágios do método científico. Isso se deve ao fato de ele considerar, em seu sistema filosófico, a lógica como uma ciência normativa, isto é, um processo de inquirição regido por normas que regulam a conduta de seus agentes em direção a um fim (a verdade). Neste contexto, cada tipo de raciocínio corresponderia a um estágio de investigação: a abdução fazendo conjecturas, a dedução extraindo consequências lógicas testáveis – prováveis ou necessárias – dessas hipóteses e a indução, realizando testes experimentais de conjuntos de hipóteses selecionadas. Dessa maneira, o processo criativo iniciado com a abdução, no âmbito da inquirição científica, é continuado pelos demais estágios – dedução e indu-

⁴PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*. 8 vols. HARTSHORNE, Charles; HEISS, Paul and BURKS, Arthur (eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958. Citado como CP, seguido do número do volume e do número do parágrafo.

ção.

Tanto esse caráter metodológico da abdução quanto sua função criativa, mencionada anteriormente, são desenvolvidas por Peirce em escritos posteriores, no qual a abdução “[...] é o único processo pelo qual um novo elemento pode ser introduzido no pensamento” (HPL, p. 239⁵, cf. EP 2, p. 216⁶).⁷

A concepção peirciana de dedução em termos silogísticos, contudo, permaneceria quase inalterada até 1885, com a publicação de “On the algebra of logic: a contribution to the philosophy of notation”.⁸ Nesse período, que chamaremos de fase diagramática, os resultados de seus estudos em lógica algébrica e semiótica o levariam a conceber a lógica dedutiva como uma atividade de experimento com diagramas.

2 - Dois tipos de dedução: fase diagramática

O principal avanço no conceito de

dedução viria com o desenvolvimento da lógica algébrica. Entre 1870 a 1885 Peirce estendeu a lógica booleana para uma álgebra de relações, próxima daquilo que hoje entendemos como lógica da primeira ordem. Outro traço importante dessa mudança se deve à elaboração de sua doutrina semiótica, que expande as representações para além do escopo discursivo e simbólico.

Peirce concebia sistemas de representação multiformes, semióticos, que incluíam não somente signos simbólicos, mas signos icônicos.⁹ A diferença é que, enquanto símbolos demandam uma convenção ou regra geral para serem interpretados, como as letras e palavras do alfabeto latino, os ícones estabelecem uma relação de similaridade qualitativa com seu objeto, como por exemplo, a silhueta do logotipo marca Apple que parece uma maçã mordida.

⁵PEIRCE, Charles Sanders. Pragmatism as a principle and method of right thinking: the 1903 Harvard lectures on pragmatism. TURRISI, Patricia Ann (ed.). New York: State University of New York Press, 1997. Citado como HLP, seguido do número da página.

⁶PEIRCE, Charles Sanders. Essential Peirce. The PEIRCE Edition Project (eds.). Vol. 2 (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press, 1998. Citado como EP 2, seguido do número da página.

⁷Para uma análise completa desse quadro, cf. ANDERSON, 1987, cap. 2.

⁸Artigo publicado originalmente em *American Journal of Mathematics*, 7: 180-202 (CP 3.359-403).

⁹Nesta divisão mais conhecida, dos signos em relação aos seus objetos, há ainda o índice, que denota seu objeto por uma relação de contiguidade. Para uma visão mais completa da semiótica peirciana, cf. LISZKA, 1996.



Imagem 1: Logotipo da Apple.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Apple_logo_black.svg>

Para Peirce, “[...] em um perfeito sistema de notação lógica, signos destes vários tipos devem ser todos empregados” (EP 2, 227). Mas, para ele, um tipo específico de signo icônico, o diagrama, é essencial ao raciocínio dedutivo. A diferença é que, enquanto uma imagem representa aspectos qualitativos de seu objeto, como forma e cor, um diagrama representa estruturas e relações formais (CP 2.279). E, assim como uma imagem, esses aspectos formais podem ser diretamente e imediatamente observados através da percepção visual.

De modo geral, diagrama são objetos concretos, visuais, por

meio dos quais observamos relações estruturais e abstratas do raciocínio dedutivo. Os exemplos mais comuns, e de uso mais abrangente em matemática, são os diagramas usados na geometria euclidiana. Por exemplo, a prova para a proposição I.16 (“Se, dado um triângulo qualquer, tendo sido prolongado um de seus lados, então o ângulo exterior é maior do que cada um dos ângulos interiores e opostos”). A prova dessa proposição é um signo icônico que exhibe, visualmente, no diagrama particular, relações espaciais entre os elementos das premissas e da conclusão.

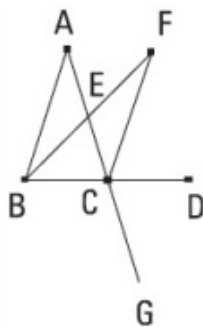


Imagem 2: Diagrama da proposição 16 de Euclides (EUCLIDES, 2009, p. 110).

O desenho do triângulo é um *token* que possibilita a observação, experimentação e manipulação de relações puramente lógicas. Para Peirce, não é um mero auxílio à imaginação, mas um elemento essencial à demonstração de um teorema matemático.

Em lógica, os diagramas mais conhecidos são os de Euler-Venn, usados frequentemente em manuais de lógica. Eles permitem visualizar diretamente a conclu-

são de um argumento a partir de suas premissas, como no seguinte exemplo de um silogismo Celarent. Observando a primeira premissa, na qual o conjunto M está excluído do conjunto P (“Nenhum M é P”), e a segunda premissa, na qual o conjunto S está contido no conjunto M (“Todo S é M”), visualizamos diretamente a conclusão de que todo o conjunto S está, portanto, excluído do conjunto P (“Nenhum S é P”):

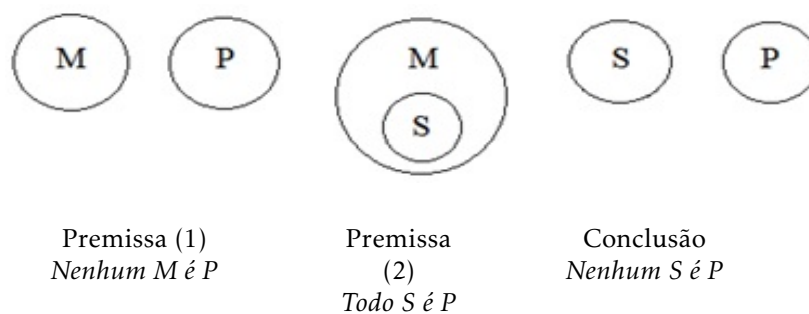


Imagem 3: Diagrama de Euler para o silogismo Celarent.

Contudo, em Peirce a noção de diagramas é abrangente o bastante para incluir formalizações simples, como a do silogismo acima representado em sua forma discursiva, no qual as letras assumem um caráter icônico, ou, como diz, Peirce, nesses diagramas “algébricos”, as letras assumem função icônica.¹⁰ As letras, neste caso, operam como diagra-

mas que representam as relações lógicas entre os termos menor (S), maior (P) e médio (M) no silogismo:

Nenhum M é P
 Todo S é P
 Nenhum S é P

A diferença é que, enquanto em um sistema notacional fortemente

¹⁰CP 4.530; HLP, 30, PM, 46-47 (PEIRCE, Charles S. *Philosophy of Mathematics: selected writings*. MOORE, Matthew E. (ed.). Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis, 2010. Citado como PM, seguido do número do parágrafo.

icônico, como nos diagramas de Euler-Venn, as relações entre as partes do argumento são percebidas diretamente, no caso dos sistemas discursivos a prova depende do entendimento de regras ou convenções, que são características de signos simbólicos.

É essa generalização do conceito de diagrama que o leva a resolver o problema das configurações não-triviais de uma dedução, conforme diz na seguinte passagem:

Há muito tempo tem sido um enigma como, por um lado, a matemática pode ser puramente dedutiva em sua natureza e obter suas conclusões apoditicamente, enquanto que, por outro lado, apresenta uma série fértil e aparentemente interminável de descobertas surpreendentes, tal como qualquer ciência observacional. Tem havido várias tentativas de resolver esse paradoxo explicando uma ou outra destas asserções, mas sem sucesso. A verdade, contudo, parece ser a de que todo raciocínio dedutivo, mesmo um simples silogismo, envolve um ele-

mento de observação; isto é, dedução consiste na construção de um ícone ou diagrama das relações, cujas partes devem apresentar uma completa analogia com aquelas partes do objeto de raciocínio, de experimentar sobre uma imagem na imaginação e de observar o resultado, de forma a descobrir relações despercebidas e ocultas entre as partes. (EP 2, 227; cf. NEM IV, 10¹¹).

Para Peirce, todo pensamento dedutivo (matemático) é um pensamento diagramático, isto é, envolve o emprego de diagramas. Diagrama, por sua vez, deve ser entendido de um modo geral o suficiente para abranger até mesmo uma notação simbólica, na qual os signos adquirem funcionalidade icônica no processo, conforme dito anteriormente.

Outra consequência, de caráter epistemológico, é que o raciocínio dedutivo envolve também observação e experimento, ainda que seja de um objeto abstrato e imaginado como um diagrama. Tal conclusão contraria uma certa compreensão da lógica matemática que a distingue das ciências

¹¹PEIRCE, Charles S. *The new elements of mathematics* by Charles S. Peirce. 4 vols. EISELE, Carolyn (ed.). Bloomington: Indiana University Press, 1976. Citado como NEM seguido do volume e número da página.

empíricas por empregar procedimentos puramente analíticos, mas que bem poderia ser aceita por aqueles que rejeitam uma clara distinção entre analítico e sintético.

Segundo Peirce, a lógica dos relativos (das relações em Russell) havia mostrado que a lógica formal envolve uma atividade de experimentação e manipulação de diagramas. Esses diagramas podem ser objetos físicos, mas, como diz Peirce, o experimento consiste em “[...] experimentar sobre uma imagem na imaginação e de observar o resultado, de forma a descobrir relações despercebidas e ocultas entre as partes” (Ibidem). Esse é um procedimento criativo, feito sobre a imaginação a partir da observação (ou não) de um *token*.

Mas nem toda dedução envolve, obviamente, um procedimento criativo. Em alguns casos a conclusão é facilmente derivada, como no argumento Celarent, do exemplo acima, representado em diagramas de Euler. Esse tipo de dedução Peirce chama de *corolarial*, que é aquela na qual as informações da conclusão são apenas extraídas das premissas. Para resolver o “escândalo” ou “mistério” de como a dedução pode ser cria-

tiva, porém, é preciso observar um tipo de dedução que Peirce chama de *teoremática*.¹² A diferença é explicada da seguinte forma:

Dedução corolarial é onde é somente necessário imaginar qualquer caso em que as premissas são verdadeiras para perceber imediatamente que a conclusão é válida naquele caso [...]. Dedução teoremática é a dedução em que é necessário fazer um experimento na imaginação sobre a imagem das premissas para, como resultado desse experimento, fazer deduções corolariais da verdade da conclusão (NEM IV, 38; cf. CP 2.267, CP 5.162 e CP 4.572).

O “experimento na imaginação” feito sobre “a imagem das premissas” – Peirce fala também de um experimento engenhoso (*ingenious experiment*) sobre o diagrama (CP 2. 267) e da introdução de uma “ideia externa” (*foreign idea*) (NEM IV, 42) – é o que distingue uma dedução teoremática de uma puramente corolarial.

¹²Peirce considerava ser sua primeira maior descoberta sobre o método matemático (NEM, IV, 49), cuja originalidade foi amplamente reconhecida e debatida por comentadores, entre eles HINTIKKA, 1980, KETNER, 1985 e LEVY, 1997.

Após esse passo teoremático, uma prova segue conforme as demais, corolariamente. Como entender esse experimento que distingue a dedução teoremática como um passo criativo, que explica o aspecto heurístico das ciências formais?

A distinção entre dedução corolarial e teoremática surge, em Peirce, a partir da análise que ele faz sobre o procedimento de prova na geometria euclidiana (CP 4.233). Ele observou que alguns teoremas de Euclides demandavam apenas uma simples observação da figura geométrica, ao passo que a maioria exigia um experimento sobre os diagramas. Esse experimento “engenhoso” consiste em adicionar novos ele-

mentos ao diagrama, como linhas auxiliares, sem as quais não seria possível obter a conclusão. Como no seguinte exemplo da proposição 16, citada anteriormente.

Dada a premissa “Seja um triângulo ABC, e tendo sido prolongado um de seus lados, BC, até D”, pretende-se provar que “O ângulo exterior, sob ACD, é maior do que cada um dos ângulos sob CBA e BAC, interiores e opostos”. Ocorre que não é possível fazer essa demonstração a partir da simples observação do diagrama das premissas, o que seria uma dedução corolarial. O próximo passo da prova exige uma construção, que consiste na introdução de linhas auxiliares:

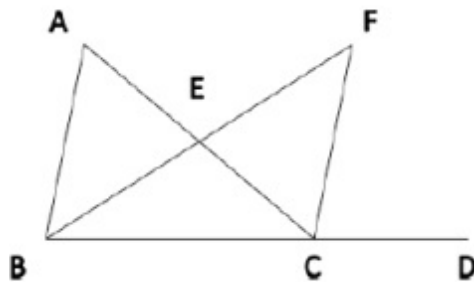


Imagem 3: Diagrama do passo construtivo da proposição 16 em Euclides

(SHIN et al, 2018, p. 24).

Seciona-se o lado AC em dois em E (pela proposição I, 10) e, tendo sido ligada a BE, prolonga-se sobre uma reta até o ponto F. Em seguida, seja EF igual a BE (I, 3), fique ligado por uma reta a FC.

Há um amplo debate entre comentadores do filósofo sobre o que exatamente consiste esse passo teoremático na prova dedutiva. Hintikka (1980), motivado pelos exemplos em geometria, in-

terpretou a dedução teorematizada como sendo a introdução de indivíduos auxiliares. Ketner (1985), entretanto, afirmou que a proposta de Peirce não pode ser restrita à introdução de novos indivíduos à prova, uma vez que sua concepção semiótica de diagramas é geral o bastante para incluir “não somente figuras, mas outras coisas, como álgebras, mapas, páginas em livros ou linguagem” (1985, p. 414).

Assim, um entendimento mais contemporâneo da dedução teorematizada é mais próximo do que entendemos aqui por elemento criativo da prova. Dedução corolarial é aquela em que a demonstração é feita a partir da observação direta do diagrama das premissas, bastando para isso seguir axiomas e regras. É um procedimento mecânico que atesta o caráter explicativo do raciocínio dedutivo. Nenhuma criatividade está envolvida neste processo. Já na dedução teorematizada não há clareza do próximo passo dedutivo a ser dado no processo inferencial, por isso faz-se um movimento hipotético, um experimento que modifica os diagramas das premissas e que pode ser ou não eficaz para atingir o resultado¹³. Isso não significa,

necessariamente, a introdução de novos indivíduos, mas uma escolha correta de quais regras usar de modo a seguir dedutivamente na demonstração do argumento (SHIN, 2016, p. 64-65; STJERNFELT, 2014, p. 291).

O ponto principal aqui é que esse passo teorematizado envolve imaginação e criatividade para descobrir essas novas relações representadas diagramaticamente (EP 1, 228). A diagramação do argumento e sua observação fazem parte de todo procedimento dedutivo. O que difere um procedimento de natureza teorematizada é a manipulação e transformação desse modelo na imaginação. “Definições prévias de resultados conhecidos [...] não implicam ou sugerem, por si só, esta nova ideia”, mas, “ao contrário, uma hipótese criativa e imaginativa é requerida para que a nova ideia seja trazida ao raciocínio” (CAMPOS, 2010, p. 131; cf. HOFFMAN, 2003 e 2010; PIETARINEN & BELLUCCI, 2016). É claramente um elemento abduutivo dentro de um processo dedutivo¹⁴, que, como um todo, envolve dedução pura (corolarial) e teorematizada. Isso mostra que a prova matemática não é tão automática e mecânica

¹³ Algo próximo ao que, inspirado em jogos de xadrez, Hintikka (1997) chamou de regras estratégicas, em oposição a regras definitórias.

¹⁴ Shin (2016) sugere que esse passo abduutivo é dado em um metanível no qual questiona-se qual é a melhor estratégia, a ser avaliada posteriormente em sua eficácia.

quanto a tradição axiomática da lógica supunha, e explica como a dedução pode ser informativa.

3 - Grafos existenciais

Nossa segunda tese é a de que o raciocínio dedutivo teoremático, que explicita como a dedução é criativa, pode ser melhor analisado por meio de um sistema de dedução natural híbrido ou heterodoxo, no qual signos icônicos tenham precedência, em sua expressividade, sobre os simbólicos. Peirce desenvolveu tais sistemas, que ele chamou de Grafos Existenciais¹⁵. O primeiro sistema, chamado Alfa, corresponde, apro-

ximadamente, à lógica proposicional clássica.

Ele apresenta dois elementos básicos: a folha de asserção (*sheet of assertion*), o espaço em branco no qual uma letra proposicional é um grafo que simboliza uma sentença; e o corte (*cut*), linhas ao redor dos grafos que equivalem à negação. Dois grafos justapostos são lidos como uma conjunção. Com esses elementos sintáticos básicos (acrescidos de letras sentenciais), outros operadores são facilmente interpretados. Note os seguintes exemplos de grafos, seguidos, cada um, da notação simbólica correspondente:

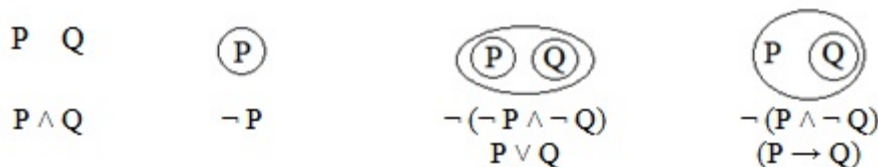


Imagem 4: Exemplos de grafos no sistema Alfa.

Em uma leitura simples, de fora para dentro e da esquerda para a direita, que Peirce chama *endoporeútica*¹⁶ (MS 650, pp. 18-19 *apud*. ROBERTS, 1973, p. 39, n. 13), o grafo que representa uma disjunção, por exemplo, é lido como

“não é o caso que não-P e não-Q”, e a implicação material como “não é o caso que P e não-Q”. A interpretação desse sistema é, assim, mais intuitiva que sistemas puramente simbólicos.

Mas talvez uma maior inovação,

¹⁵Peirce nunca chegou a publicar suas descobertas, que têm sido objeto de investigação sobretudo entre seus scholars, como Zeman (1964), Roberts (1973), Shin (2002) e Sowa (2011).

¹⁶Para um método alternativo de leitura, cf. SHIN, 2002.

antecipando os sistemas de dedução natural de Gentzen, seja o estabelecimento de regras de transformação para obtenção de provas. Consideremos a área positiva de um grafo como sendo aquela cercada por um número par de

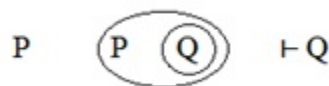
cortes ou nenhum corte, e área negativa, aquela cercada por um número ímpar de cortes. Teremos então regras de inserção e apagamentos de grafos e cortes, que podem ser formuladas em três pares simétricos:

<i>Regras de Inserção</i>	<i>Regras de Apagamento</i>
1i: Qualquer grafo pode ser inserido em uma área negativa.	1a: Qualquer grafo pode ser apagado em uma área positiva.
2i: Qualquer grafo pode ser copiado na mesma área ou em outra cercada por cortes adicionais.	2a: Qualquer grafo porventura gerado por 2i pode ser apagado.
3i: Um duplo corte pode ser inserido em qualquer lugar.	3a: Um duplo corte pode ser apagado em qualquer lugar.

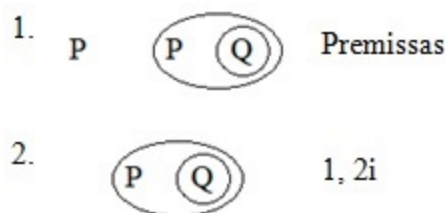
Quadro 2: Regras de inferências do sistema Alfa.

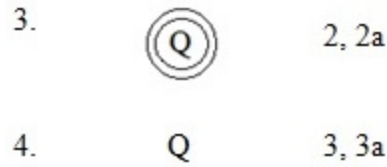
Essas regras permitem provar teoremas e inferências do cálculo proposicional. Pela sua proximidade com os modernos sistemas de dedução natural, em nossos exemplos as regras serão aplicadas às premissas e as inferências serão justificadas no lado direito da página, conforme se costuma

fazer em lógica simbólica. Começemos com um exemplo simples, que representa o tipo de dedução que Peirce chamava corolarial, para provar um raciocínio em *modus ponens*. Em linguagem de grafos, o argumento é representado da seguinte forma:



E a prova é a que segue:





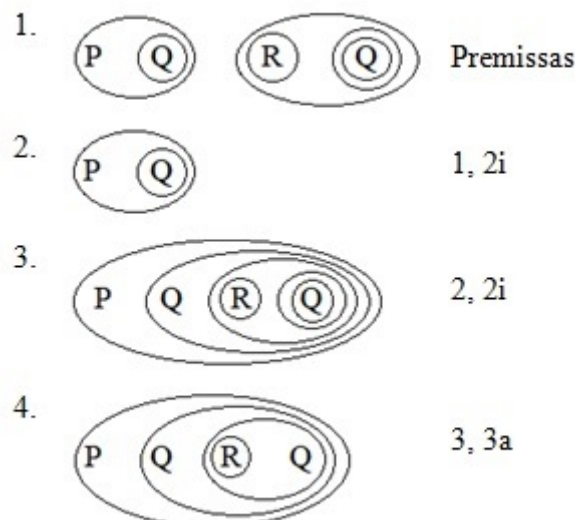
Essa prova, em quatro etapas, começa copiando a segunda premissa na folha de asserção pela regra (2i), para em seguida eliminar “P” pela regra de apagamento (2a). Por fim, aplica-se a eliminação de duplo corte (3a), de modo a obter a conclusão. Esse tipo de dedução não requer nenhuma estratégia, experimento ou manipulação de diagramas em sua demonstração. Pode-se observar a conclu-

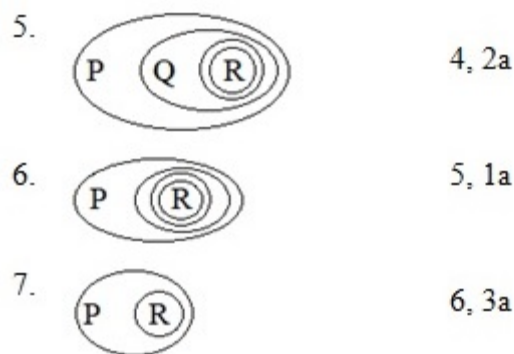
são representada no diagrama da segunda premissa, sendo explícita a relação de consequência lógica apresentada iconicamente na diagramação. Apenas são seguidas as regras, sem qualquer etapa que envolva criatividade imaginativa

Considere-se agora o seguinte exemplo: $(P \rightarrow Q), (\neg R \rightarrow \neg Q) \vdash (P \rightarrow R)$. Em grafos, a representação seria da seguinte forma:



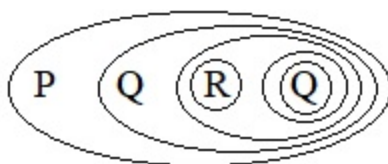
E demonstração desse argumento, a seguinte:





Neste caso, observando-se as premissas não é possível visualizar a conclusão. Ela não é óbvia, trivial. O processo de demonstração, portanto, envolve uma experiência com a manipulação de uma

das premissas, que é o terceiro passo da demonstração, quando, pela regra de inserção (2i), copiamos a segunda premissa dentro do escopo de $\neg Q$, da primeira premissa.



Esse é um passo que envolve um processo imaginativo e criativo (abductivo), que pode ou não levar à conclusão que desejamos extrair. É o que Peirce chama de dedução teoremática. As demais etapas da prova seguem um método corolário, com aplicação das regras de apagamento de duplo corte (3a), apagamento de grafo gerado por 2i (2a), apagamento de grafo em área positiva (1a) e, finalmente, apagamento de duplo corte (3a).

Já sistema de grafos Beta pode ser compreendido como uma extensão do Alfa. A principal diferença notacional é a introdução

de uma linha, chamada “linha de identidade”, que designa a existência de individuais. Esse dispositivo sintático permite representar expressões quantificadas da lógica de predicados. De modo geral, o vocabulário continua econômico: as letras maiúsculas representam predicções, mas não há, como na lógica simbólica, constantes ou variáveis. A leitura de quantificadores existencial e universal, nessa sintaxe de caráter icônico, é dada visualmente, por meio da leitura dos cortes. Podemos representar assim as proposições categóricas:

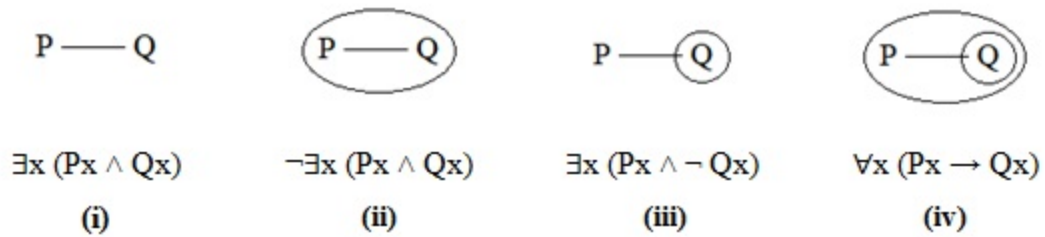


Imagem 5: Exemplos de grafos no sistema Beta.

O primeiro diagrama acima (i) é lido como “existe um P que é Q” (particular afirmativa), enquanto o segundo (ii), adicionando um corte ao grafo, como “não é o caso que P e Q”, ou seja, a “nenhum P é Q” (universal negativa). Inserindo o corte apenas em Q (iii), obtêm-se “algum P não é Q” (particular negativa), e o último grafo (iv) é interpretado como “não existe um

P que não seja Q”, ou “todo P é Q” (universal afirmativa). Uma linha de identidade não precisa ser reta, mas curva e com vários símbolos de predicado anexados às pontas ou ramos, chamados de *ligaduras*, conforme os grafos (v) e (vi) abaixo; uma ligadura sem um símbolo de predicado anexado é chamada de “ponta solta”, como nos grafos (vii) e (viii):

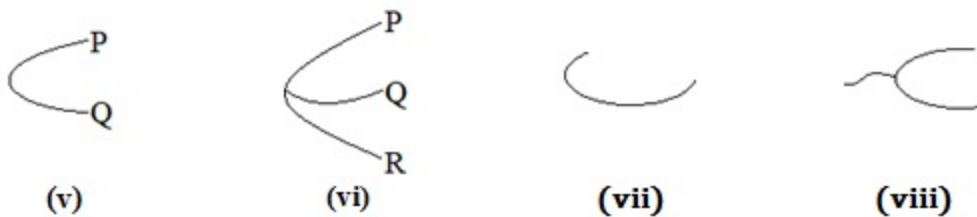


Imagem 6: Exemplos de grafos no sistema Beta.

Para as regras de transformação são adicionadas, em comparação com as regras do sistema Alfa, ins-

truções para manipular as linhas de identidade.

<i>Regras de Inserção</i>	<i>Regras de Apagamento</i>
1i: Qualquer grafo pode ser inserido e duas linhas de identidade podem ser unidas em uma área negativa.	1e: Quaisquer grafos ou linhas de identidade podem ser apagados em uma área positiva.
2i: Qualquer grafo pode ser copiado na mesma área ou em outra cercada por cortes adicionais, assim como: a) pode ser adicionada qualquer linha de identidade a um ramo com uma “ponta solta” (desde que não resulte em nenhum corte); b) qualquer ponta solta de uma ligação pode ser estendida para dentro, através de cortes; c) qualquer ligação pode ser unida à ligação correspondente de um grafo iterado.	2e: Qualquer grafo porventura gerado por 2i pode ser apagado, assim como. a) um ramo com uma ponta solta pode ser retraído em qualquer linha de identidade, desde que isso não resulte em nenhum corte; b) qualquer ponta solta de uma ligação pode ser retraída para fora, através de cortes.
3i: Um duplo corte pode ser inserido em qualquer lugar (e quaisquer linhas que passem através dele podem ser ignoradas).	3e: Um duplo corte pode ser apagado em qualquer lugar (e quaisquer linhas que passem através dele podem ser ignoradas).

Quadro 3: Regras de inferências do sistema Beta.

Essas definições teóricas são o suficiente para demonstramos o próximo caso de dedução teoremativa. Esse é um dos exemplos de

silogismos de Lewis Carroll (*apud* SUPES, 1957, p. 61), que adaptamos da seguinte forma:

Nenhum pato está disposto a valsar.

Nenhum funcionário público não está disposto a valsar.

Todas as minhas aves são patos.

Portanto, nenhuma das minhas aves são funcionários públicos.

Em linguagem de predicados, tem-se as seguintes fórmulas:

$$\forall x (Px \rightarrow \neg Qx)$$

$$\forall x (Rx \rightarrow Qx)$$

$$\forall x (Sx \rightarrow Px)$$

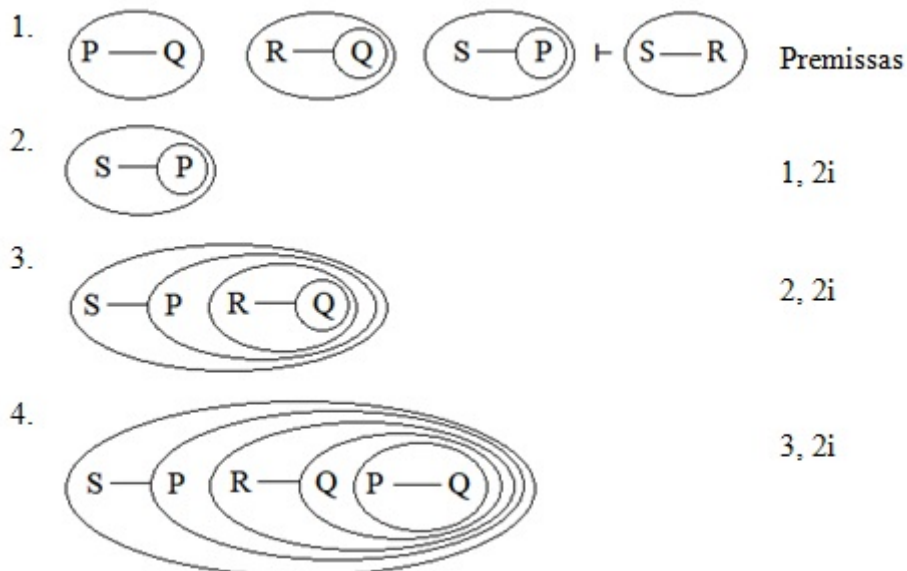
$$\forall x (Sx \rightarrow \neg Rx)$$

E, diagramado em GE, tem-se:



Observando-se as premissas, não é possível visualizar a conclusão do argumento, o que significa que não há um algoritmo que determina que regras usar para extraí-la. Portanto, é necessário um experimento, que é um passo hipotético-abdutivo na dedução. Como fazer esse experimento? Nota-se que a terceira premissa contém o termo “S”, fechado em ímpar, e a segunda, o termo “R”, fechado também em ímpar. Assim, após diagramar as

premissas, o passo (3) é um experimento, que consiste em diagramar a segunda premissa no grafo “P” da terceira premissa, fechado em par. Isso, contudo, não será o suficiente para extrair a conclusão. É preciso ainda um segundo experimento (4), no qual diagramamos a primeira premissa dentro do grafo da segunda. Esses passos são uma estratégia que pode ou não ser eficaz na demonstração do argumento.



A essa dedução teorema-tica segue-se corolariamente, aplicando-se as regras em duas

etapas: primeiro, pelas regras de inserção, une-se cada um dos símbolos de predicado por linhas de

identidade; na segunda, pelas regras de apagamento, elimina-se os símbolos de predicado dos grafos inseridos pelas primeiras regras, assim como duplos cortes, chegando-se à conclusão (a prova inteira encontra-se em anexo).

Conclusão

Dedução entendida como consequência lógica, cuja prova é obtida por método mecânicos de aplicação de axiomas e regras, não explica como a lógica pode ser surpreendente e revelar aspectos criativos em seus procedimentos menos básicos. Neste artigo vimos como o conceito de dedução teorematizada de Peirce ajuda a entender melhor a criatividade envolvida na lógica matemática. Dois aspectos fundamentais da dedução devem ser assim destacados: a iconicidade do objeto da lógica, o

diagrama, cujas propriedades visuais são matéria de observação, e a manipulação ou experimentação que é feita com diagramas em uma etapa abdutiva e estratégica no processo inferencial dedutivo.

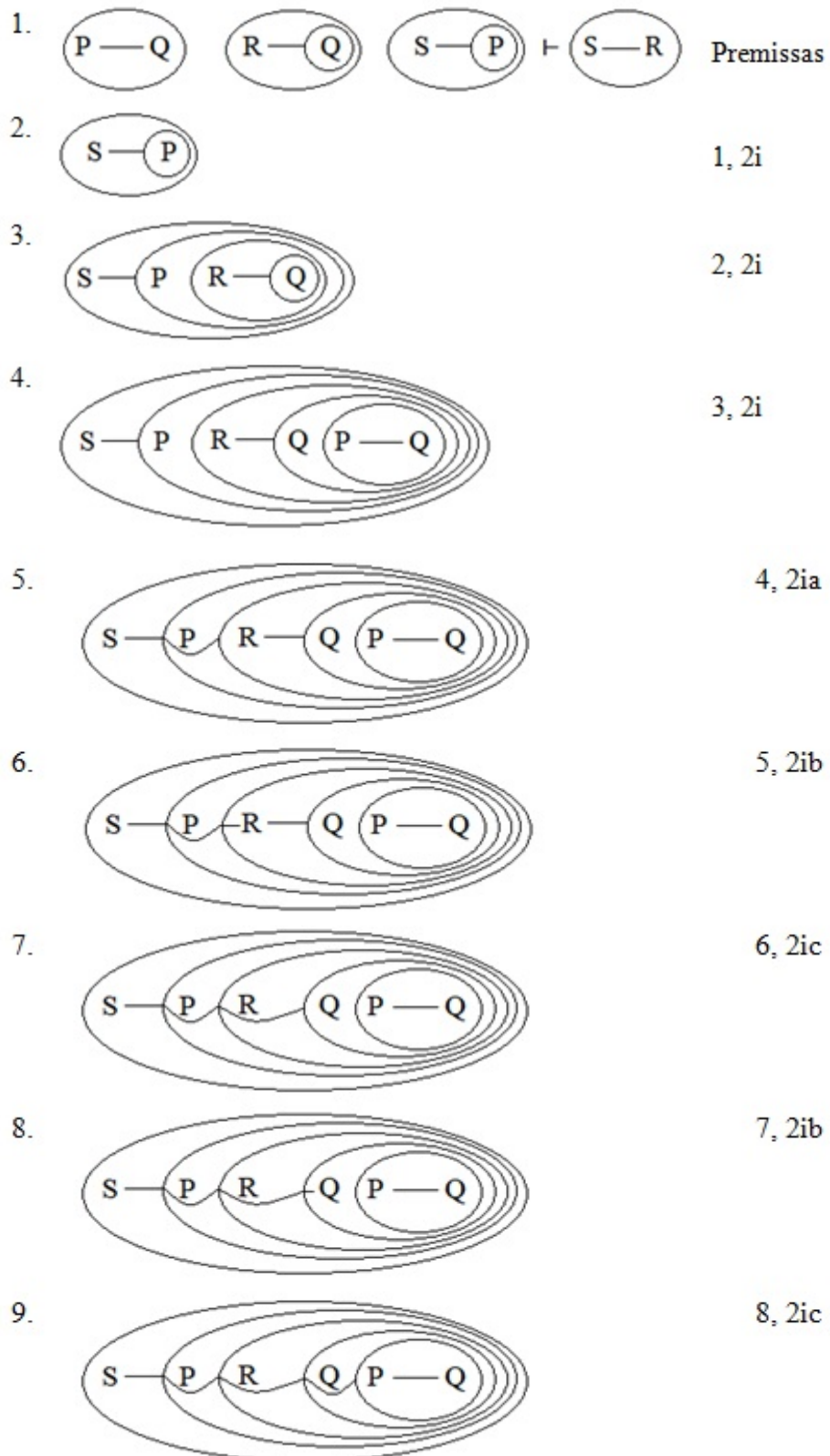
Por fim, mostramos como a dedução teorematizada pode ser empiricamente testada, de modo mais eficiente, em um sistema de notação icônica como os Grafos Existenciais, elaborado por Peirce. Expusemos ainda dois exemplos nos quais a conclusão da dedução não poderia ser obtida a menos que fossem realizados experimentos hipotéticos e imaginativos sobre suas premissas. Esta etapa da prova, argumentamos, é um passo criativo dentro da dedução. Acreditamos que há desdobramentos dessas ideias instigantes de Peirce a serem exploradas em procedimentos heurísticos da lógica moderna.

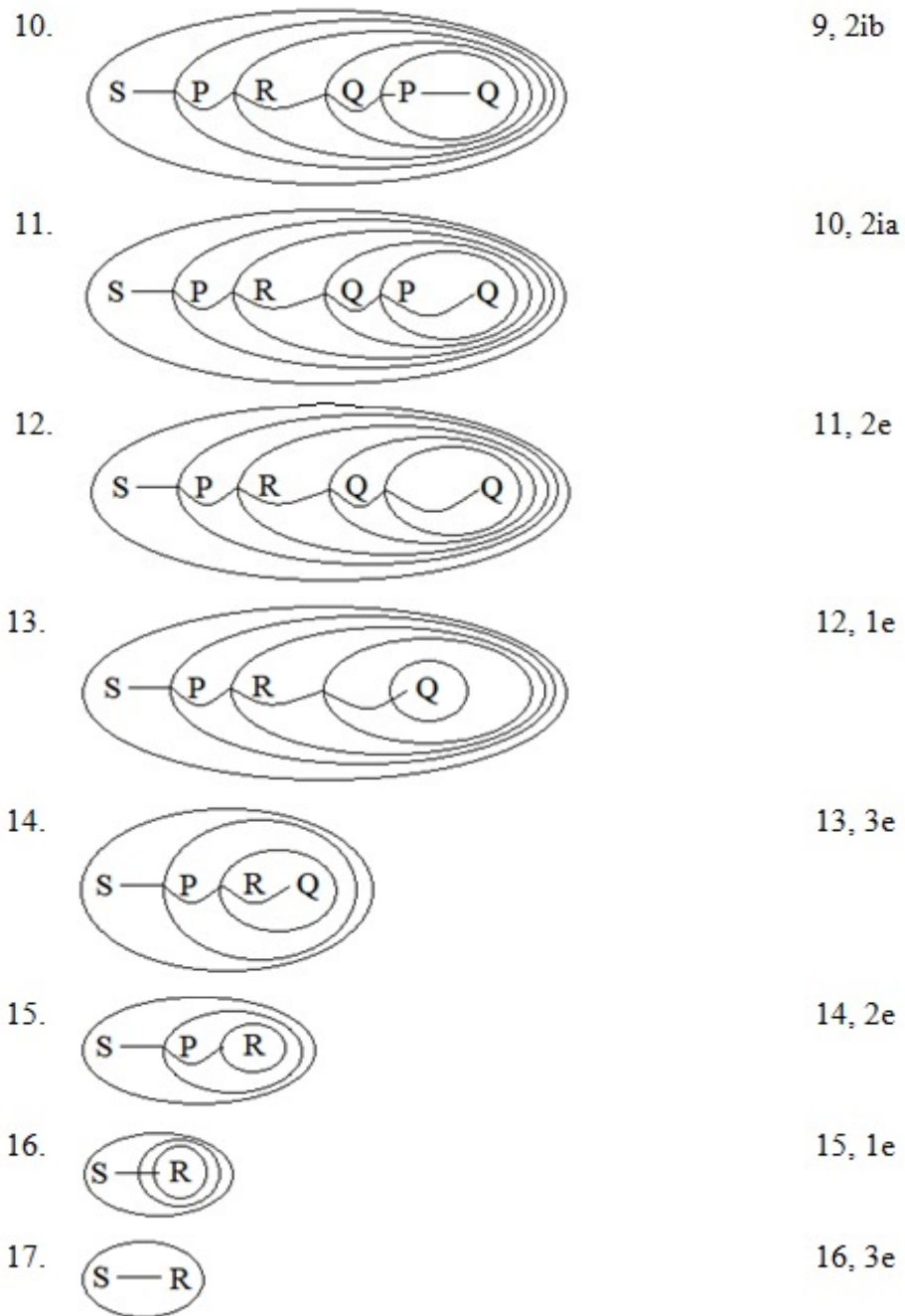
Referências

- ANDERSON, Douglas R. *Creativity and the philosophy of C. S. Peirce*. Martinus Nijhoff Publishers: Dordrecht, 1987.
- CAMPOS, Daniel G. The imagination and hypothesis-making in mathematics: a peircean account. In: *New essays on Peirce's Mathematical Philosophy*. MOORE, Matthew E. (ed.). Chicago and La Salle, Illinois: Open Court, 2010. p. 123-145.
- EUCLIDES. *Os elementos*. Trad. e introd. Irineu Bicudo. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREGE, Gottlob (1879). Preface. In: *Begriffsschrift, a formula language, modeled upon that of arithmetic, for pure thought*. In: HEIJENOORT, Jean van. *From Frege to Gödel: a source book in Mathematical Logic, 1879-1931*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press, 1967. p. 5-8.
- HINTIKKA, Jaakko. Information, deduction, and the *a priori*. In: *Logic, language-games and information. Kantian themes in the Philosophy of Logic*. Oxford: Clarendon Press, 1973. p. 222-241.

- _____. C.S. Peirce “first real discovery” and its contemporary relevance. In: *The relevance of Charles Peirce*. FREEMAN, Eugene (ed.). La Salle, Illinois: The Hegeler Institute/ Monist Library of Philosophy, 1983. p. 107-118.
- _____. On creativity in reasoning. In: ANDERSSON, Ake E. and SAHLIN, Nils-Eric (eds.). *The complexity of creativity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 67-78.
- HOFFMAN, Michael. Peirce’s “diagrammatic reasoning” as a solution of the learning paradox. In: *Process pragmatism: essays on a quiet philosophical revolution*. DEBROCK, Guy (ed.). Amsterdam/ New York: Rodopi B.V., 2003. p. 121-143.
- _____. “Theoric transformations” and a new classification of abductive inferences. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: a quarterly journal in American Philosophy*, v. 46, n. 4, p. 570-590, 2010.
- KETNER, Kenneth Laine. How Hintikka misunderstood Peirce’s account of theorematic reasoning. *Transactions of the Charles Peirce Society: a quarterly journal in American Philosophy*, vol. XXI, n. 3, p. 407-418, 1985.
- LEVY, Stephen H. Peirce’s theoremic/ corollarial distinction and the interconnections between mathematics and logic. In: *Studies in the logic of Charles Sanders Peirce*. HOUSER, Nathan; ROBERTS, Don D.; and EVRA, James Van (eds.). Indianapolis: Indiana University Press, 1997, p. 85-110.
- LISZKA, James Jakób. *A general introduction to the semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1996.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*. 8 vols. HARTSHORNE, Charles; HEISS, Paul and BURKS, Arthur (eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958. [Citado como CP, seguido do número do volume e do número do parágrafo.]
- _____. *Essential Peirce*. HOUSER, Nathan; KLOESEL, Christian (eds.). Vol. 1 (1867-1893). Bloomington: Indiana University Press, 1992. [Citado como EP 1, seguido do número da página.]
- _____. *Essential Peirce*. The PEIRCE Edition Project (eds.). Vol. 2 (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press, 1998. [Citado como EP 1, seguido do número da página.]
- _____. *Pragmatism as a principle and method of right thinking: the 1903 Harvard lectures on pragmatism*. TURRISI, Patricia Ann (ed.). New York: State University of New York Press, 1997. [Citado como HLP, seguido do número da página.]
- _____. *The new elements of mathematics by Charles S. Peirce*. 4 vols. EISELE, Carolyn (ed.). Bloomington: Indiana University Press, 1976. [Citado como NEM seguido do volume e número da página.]
- _____. *Philosophy of Mathematics: selected writings*. MOORE, Matthew E. (ed.). Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis, 2010. [Citado como PM, seguido do número do parágrafo.]
- PIETARINEN, Ahti-Veikko & BELLUCCI, Francesco. New light on Peirce’s conceptions of retroduction, deduction, and scientific reasoning. *International Studies in the Philosophy of Science*, v. 28, n. 4, p. 353-373, 2014.
- _____. The iconic moment. towards a peircean theory of diagrammatic imagination. In: REDMOND, Juan, MARTINS, Olga P.; NEPOMUCENO, Ángel F. (eds). *Epistemology, knowledge and the impact of interaction*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. p 463-481.
- RODRIGUES, Cassiano Terra. The method of scientific discovery in Peirce’s Philosophy: deduction, induction, and abduction. *Logica Universalis*, v. 5, p. 127-164, 2011
- SHIN, Sun-Joo. *The iconic logic of Peirce’s Graphs*. Cambridge, Mass; London, England: The MIT Press, 2002.
- _____. The mystery of deduction and diagrammatic aspects of representation. *Review of Philosophy and Psychology*, v. 6, n. 1, p. 49-67, 2015.
- _____. The role of diagrams in abductive reasoning. In: KRAMER, Sybille and LJUNGBERG, Christina (Eds.). *Thinking with Diagrams*. Mouton: De Gruyter, 2016. p. 57-76.
- _____. LEMON, Oliver and MUMMA, John, *Diagrams*. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Winter, 2018. Available in: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/diagram>>
- STJERNFELT, Frederik. *Natural propositions: the actuality of Peirce’s doctrine of dicisigns*. Boston, Mass.: Docent Press, 2014.
- SUPPES, Patrick. *Introduction to logic*. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1957.
- ROBERTS, Don. *The Existential Graphs of Charles S. Peirce*. Mouton: The Hague, 1973.
- SOWA, John F. Peirce’s tutorial on existential graphs, *Semiotica*, n. 186, p. 345-394, 2011.
- ZEMAN, J. Jay. *The graphical logic of Charles S. Peirce*. PhD. Dissertation. Department of Philosophy: University of Chicago, 1964.

ANEXO





Recebido: 04/12/2019
Aprovado: 14/01/2020
Publicado: 26/01/2020

Modernidade, Transmodernidade e Eurocentrismo: Mutações Conceituais

[Modernity, Transmodernity and Eurocentrism: Conceptual Changes]

Sullivan Ferreira de Souza^{*}; Ivanilde Apoluceno de Oliveira^{**}

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre os conceitos de Modernidade Eurocêntrica, Modernidade Planetária e Transmodernidade, apresentando duas visões históricas sobre a modernidade. A primeira, a intraeuropeia, cuja base é a consolidação da cultura, da ciência no Ocidente e na racionalidade europeia, sendo Hegel, uma das principais referências e a segunda, planetária e transmoderna, cujos fundamentos são Enrique Dussel e intelectuais da rede Modernidade/Colonialidade. Metodologicamente, é um estudo bibliográfico, por meio do qual se dialoga com autores que tratam o fenômeno da modernidade. Entre os resultados destacamos que a visão moderna eurocêntrica mantém a lógica do pensamento colonial, enquanto a concepção moderna planetária busca desconstruí-la, de forma crítica, deslocando o olhar para o outro negado e excluído, trazendo para debate o discurso ético da diferença e da alteridade.

Palavras-chave: modernidade; eurocentrismo; transmodernidade; planetário.

Abstract: The aim of this article is to reflect on the concepts of Eurocentric Modernity, Planetary Modernity and Transmodernity, presenting two historical views on modernity. The first, intra-European, whose basis is the consolidation of culture, science in the West and European rationality, being Hegel, one of the main references and the second, planetary and transmodern, whose foundations are Enrique Dussel and intellectuals of the Modernity/Coloniality network. Methodologically it is a bibliographic study, through which one dialogues with authors who treat the phenomenon of modernity. Among the results we highlight that the modern Eurocentric vision maintains the logic of colonial thought, while the modern planetary conception seeks to deconstruct it, critically, shifting the gaze to the other denied and excluded, bringing to debate the ethical discourse of difference and otherness.

Keywords: modernity; eurocentrism; transmodernity; planetary.

^{*}Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente realiza doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Bolsista CNPq e membro do GESTRADO/UFMG. E-mail: sullivantris@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>.

^{**}Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ivanilde.apoluceno@pesquisador.cnpq.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>.

1 - Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Educação, Modernidade e Transmodernidade: mutações conceituais (UFMG\ UEPA)”. Metodologicamente, ele é um estudo bibliográfico, por meio do qual se dialoga com autores que tratam o fenômeno da modernidade. Compreendemos a Modernidade como um fenômeno cultural, econômico, e filosófico, constituída pela Colonialidade, que se apresentam como duas faces da mesma moeda.

A rede Modernidade/Colonialidade é constituída por intelectuais de diferentes campos do saber, organizados em uma comunidade de argumentação, que trabalham de forma coletiva em conceitos e estratégias (ESCOBAR, 2003), estabelecendo crítica ao pensamento moderno eurocêntrico, às consequências do colonialismo associado à modernidade e construindo os pressupostos do pensamento decolonial e do pensamento planetário moderno.

Assim, neste estudo, inicialmente serão analisadas as duas concepções de modernidade: a intraeuropeia e a planetária, apresentando os seus pressupostos epistemológicos e refletindo sobre os principais conceitos que envolvem o tema. Em seguida será

explicitado o projeto ético, político e epistêmico, denominado de transmodernidade, perspectiva essa adotada pela rede Modernidade/Colonialidade.

2 - Modernidade: conceitos e concepções

Para compreender a palavra modernidade e suas variações semânticas utilizamos uma conceituação mais usual explanada pelo filósofo Marcondes (2007, p.142):

A etimologia de “moderno” parece ser o advérbio latino “modo”, que significa “agora mesmo”, “neste instante”, “no momento”, portanto designando o que nos é contemporâneo, e é este o sentido que “moderno” capta, opondo-se ao que é anterior, é traçado, por assim dizer, uma linha, ou divisão entre os dois períodos.

Nesta perspectiva, a Modernidade está sempre atrelada à mudança de um estágio antigo para o novo, associada ao contemporâneo e uma visão atrelada ao conceito de progresso, cujo indicador é o desenvolvimento econômico, vinculado a uma determinada ele-

vação intelectual, moral e social.

Porém, há um ponto cego, pois a Modernidade enquanto movimento histórico, fenômeno cultural e produtor de narrativas e epistemologias em determinadas leituras é concebida como um processo unívoco, na medida em que existem elementos históricos, filosóficos e pedagógicos que são dados como “*a priori*”, cristalizando os pressupostos da modernidade ou modernidade tardia ou pós-modernidade.

Essa visão unívoca de modernidade é problematizada pela rede Modernidade/Colonialidade, que destaca a existência de concepções de modernidade diferenciadas do ponto de vista histórico e político. Esta rede critica a concepção intra-europeia, por ser eurocêntrica, e aponta a perspectiva planetária em uma dimensão transmoderna.

2.1 - A Modernidade Intraeuropeia (Eurocêntrica)

A Modernidade, na perspectiva intraeuropeia, possui uma estrutura narrativa histórica que compartilha de determinados eventos como: o renascentismo, a reforma protestante, a revolução francesa, a revolução industrial e o surgimento da ciência moderna. A compreensão é de que a filoso-

fia moderna e as suas diversas tendências gnosiológicas (racionalismo, empirismo, dogmatismo, criticismos entre outros) engendraram os pilares para o entendimento da produção do conhecimento; e a filosofia europeia subsidia os fundamentos da racionalidade moderna.

Em termos gerais os teóricos da modernidade partilham desses alicerces comuns, isso não significa que, as suas concepções são homogêneas, pelo contrário, há muitas divergências sobre o peso de cada um dos eventos históricos em relação aos alcances da modernidade, e, principalmente, em suas consequências e nos desdobramentos dessas implicações. Por isso, destacamos quatro autores, que representam a visão eurocêntrica de modernidade: Max Weber (1864-1920); Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831); Auguste Comte (1798-1857) e Jürgen Habermas (1929). Evidente que o presente texto não objetiva esgotar os debates realizados nas obras dos referidos autores, muito menos reduzir suas ideias às críticas aqui apresentadas com base em uma epistemologia decolonial.

Começamos com o trabalho de Jürgen Habermas, que transita por célebres obras de pensadores, como Max Weber, Hegel, Schiller, Nietzsche, Horkheimer, Adorno,

Heidegger, Derrida, Foucault, entre outros, ou seja, a sua excursão centra-se nos grandes nomes do pensamento filosófico e social da cultura europeia ocidental (HABERMAS, 2000).

Uma das grandes produções de Habermas é *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1985), na qual delinea o passo a passo da edificação do discurso filosófico da modernidade. “Nesse discurso, a modernidade foi elevada, desde os fins do século XVIII, a tema *filosófico*” (HABERMAS, 2000, p.01).

Habermas centra as suas investigações apenas nos cânones eurocêntricos, o seu debate sobre a modernidade eclode tomando como base histórica exclusivamente a percepção linear que entende a história moderna tem origem no renascentismo, isto é, ele toma como marco referencial apenas as narrativas eurocêntricas da história e da filosofia.

Weber (1992), em seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, afirma que, no ocidente, e mais especificamente na civilização europeia, surgem fenômenos culturais de extremo valor, pois, pelo significativo desenvolvimento da civilização ocidental, lograram-se valores universais. Isto significa que “Weber associa a modernidade ao contexto histórico da civilização e do racionalismo ocidental, pois no Oci-

dente, diferentemente das civilizações orientais, os fenômenos culturais são dotados de valores e significados universais” (OLIVEIRA, 2016, p.51).

Para Weber (1992), ao estudarmos qualquer problema da história universal, o produto da moderna civilização europeia estará sujeito à indagação de quais combinações de circunstâncias se pode atribuir ao fato de que, na civilização ocidental, e só nela, terem aparecido fenômenos culturais que, como queremos crer, apresentam uma linha de desenvolvimento de significado e valor universais. Elenca os pontos avançados da civilização ocidental, reivindicando as culturas grega e romana como pilares iniciais que ajudaram a formatação da sociedade moderna.

Para Weber (1992, p.02), apenas no Ocidente:

existe uma ciência num estágio de desenvolvimento que reconhecemos, hoje, como válido. O conhecimento empírico, as reflexões sobre o universo e a vida, a sabedoria filosófica e teológica das mais profundas não estão aqui confinadas [...] Em poucas palavras, conhecimento e observação de grande finura sempre existiram

em toda parte, principalmente na Índia, na China, na Babilônia e no Egito. Mas à astronomia da Babilônia e às demais faltavam – o que torna seu desenvolvimento mais assombroso – as bases matemáticas recebidas primeiramente dos gregos. A geometria hindu não tinha provas racionais, que foram outro produto do intelecto grego, criador também da mecânica e da física. As ciências naturais da Índia, embora de todo desenvolvidas sobre a observação, careciam de método de experimentação o que foi, longe de seus alvares na Antiguidade, um produto essencialmente do Renascimento, assim como o moderno laboratório. A medicina, especialmente na Índia, embora altamente desenvolvida quanto às técnicas empíricas, carecia de fundamentos biológicos e particularmente bioquímicos. Uma química racional tem estado ausente de todas as áreas da cultura que não a ocidental.

Conforme Habermas (2000), Weber demonstra como ocorreu na

Europa o processo de racionalização e fomento das esferas culturais de uma organização social, como as ciências empíricas, teorias morais, teorias jurídicas, artes, isto é, esferas culturais do desenvolvimento das sociedades modernas.

O que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização não foi apenas a profanação da cultura ocidental, mas, sobretudo, o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais são caracterizadas pela diferenciação daqueles dois sistemas, funcionalmente interligados, que se cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Weber entende esse processo como a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins. (HABERMAS, 2000, p. 004).

A modernidade na obra de Weber está relacionada à constituição da cultura ocidental, europeia, a qual está dotada de ciência, mo-

ralidade e conhecimentos embasados em métodos sistemáticos, racionais e associados à ética capitalista.

Habermas (2000) e Marcondes (2007) assinalam que Hegel foi um dos primeiros filósofos a conceituar a modernidade, definindo-a em termos históricos, ou seja, refere-se a ela como sinônimo de novos tempos ou tempos modernos, significando ser a modernidade, em Hegel, um conceito de época.

Hegel é responsável por sistematizar a história da filosofia, sendo conhecido como o primeiro historiador da filosofia. Ele organiza e classifica em períodos nomeados: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, divisão ainda muito usual na contemporaneidade em várias áreas do conhecimento (MARCONDES, 2007; CHAUÍ, 1990).

O filósofo alemão organiza a filosofia em três períodos:

Primeiro período. Começa nos tempos de Tales, cerca do ano 600 a. C. e estende-se até ao apogeu da filosofia neoplatônica com Plotino, no século III d. C. e sua ulterior continuação e evolução por meio de Proclo, no século V, até a extinção de toda a filosofia. A filosofia neoplatônica

penetrou mais tarde no cristianismo, e muitas filosofias dentro do cristianismo não têm outra base além desta. Temos aqui um período de pouco mais ou menos mil anos, cujo fim coincide com as emigrações de povos e com a queda do Império Romano.

Segundo período. É o da Idade Média, o dos autores escolásticos. Historicamente merecem também ser mencionados os árabes e os judeus. Mas esta filosofia desenvolve-se principalmente dentro da Igreja cristã: período que abarca pouco mais de um milênio.

Terceiro período. A filosofia dos tempos modernos consolidou-se apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos, com Bacon, com Jacob Boehme e com Descartes, o qual começa com a distinção contida no *Cogito, ergo sum*. Este período cronologicamente compreende ainda poucos séculos e, por isso, esta filosofia é, todavia algo de novo. (HEGEL, 2005, p. 393).

A divisão histórica do filósofo alemão compreende que a Idade Moderna é precedida por períodos preparatórios, logo a história universal se inicia na Idade Antiga, passando pela Idade Média e chegando aos novos tempos, isto é, aos tempos modernos.

A trajetória da filosofia que conhecemos, utilizamos e estamos lendo, nesse exato momento, reafirma uma série de complexos narrativos eurocêntricos. Esta dimensão histórica filosófica expande para outras áreas do pensamento como a educação, a sociologia, a geografia, a política entre outras.

No pensamento social vamos destacar Auguste Comte, pensador francês do século XIX, que contribuiu para a formação de uma nova ciência, as Ciências Sociais ou Sociologia. Em seus trabalhos estavam presentes as suas concepções de ciência e a formação do espírito científico, ou espírito positivo. O ideário do espírito positivo, isto é, científico, está expresso em suas obras *Curso de Filosofia Positiva* (1830) e *Discurso sobre o espírito positivo* (1844). Nas palavras de Comte:

De um lado, a grande crise inicial da positividade moderna só deixou essencialmente fora do movimento científico propriamente dito teo-

rias morais e sociais, largadas então a um isolamento irracional, sob a estéril dominação do espírito teológico-metafísico. Consiste, pois, em levá-las também, em nossos dias, ao estado positivo, a última prova do verdadeiro espírito filosófico, cuja extensão sucessiva a todos os outros fenômenos fundamentais já se encontrava suficientemente esboçada. Mas, de outro lado, essa última expansão da filosofia natural tendia espontaneamente a sistematizá-la logo, constituindo o único ponto de vista, científico ou lógico, que pode dominar o conjunto de nossas especulações reais, sempre necessariamente redutíveis ao aspecto humano, isto é, social, o único suscetível duma ativa universalidade. (COMTE, 1978, p. 65).

Para Comte, os aspectos humanos poderiam ser tratados como objetos importantes para a ciência moderna, poderiam ser mensuráveis, observáveis, além de ser possível a criação de leis gerais para a compreensão dos fatos sociais. Caberia apenas desenvolver uma

ciência rigorosa para essas complexidades de investigar a sociedade.

Do século XVIII ao XIX, então, travam-se debates sobre o caráter científico ao se estudar os seres humanos e os mais variados aspectos da humanidade. Entretanto, pretendemos destacar aqui como Comte compreendia a modernidade, já que viveu no momento de consolidação da ciência moderna. Ele busca adaptar os métodos, as experimentações e os usos da racionalidade instrumental, elencados como quesitos necessários para se conhecer a realidade.

Comte (1978) acreditava que a evolução de estágios míticos, pré-científicos e especulativos para o estágio científico ou positivo, caracterizado por ele como estágio definitivo da positividade racional da humanidade, é um movimento exclusivamente da Europa ocidental. Esclarece Comte que o:

[...] conjunto de nossa evolução mental, e, sobretudo o grande movimento realizado na Europa ocidental desde Descartes e Bacon, não deixa, pois, a partir de agora, outra saída possível a não ser constituir enfim, depois de tantos preâmbulos necessários, o estado ver-

dadeiramente normal da razão humana. (COMTE, 1978, p. 6).

Observamos que há uma convergência histórica entre Hegel, Comte, Weber e Habermas, uma vez que os trabalhos apresentam pilares históricos comuns, isto é, consideram que a consolidação da cultura e ciência da civilização moderna fora antecedida por eventos históricos cruciais e exclusivamente europeus para a construção desse designado “estado verdadeiramente normal da razão humana”.

norte do globo terrestre (sem desconsiderar a própria história eurocentrada da cartografia), com pretensões monolíticas de representação do mundo e das sociedades. É notório que as etapas históricas, os fenômenos culturais, o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a evolução tecnológica e a constituição do Estado Moderno dentre outros fenômenos constituem o que somos hoje.

A pensadora Chauí (1990) destaca que o Renascimento é um período de transição, de conflitos intelectuais, confusões políticas, tensões entre Igreja e Estado, entre protestantes e católicos, humanistas ateus e humanistas cristãos, entre organizações feudais e cidades burguesas emergentes.

O movimento humanista ergue-se no Renascimento. Para Marcondes (2007, p.144), o humanismo:

rompe assim com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológico medieval, valorizando o interesse pelo homem considerado em si mesmo; por outro lado, significa também uma ruptura com a importância dada às ciências naturais após a redescoberta de Aristóteles ao final do séc. XII.

A visão teocêntrica é corroída pelo humanismo, pondo os seres humanos no centro, ou seja, os interesses do ser humano são prioridades que passam a arquitetar a sua autonomia, logo derrubando o monopólio do conhecimento que a igreja católica possuía.

O humanismo contou com auxílio de outro movimento religioso que surge de conflitos internos da Igreja, isto é, a reforma protestante, que adquiriu relevante papel nesse processo de rebeldia contra autoridade quase inquestionável da instituição católica, pois:

a reforma aparece neste momento como representante da defesa da liber-

dade individual e da consciência como lugar da certeza, sendo o indivíduo capaz pela sua luz natural de chegar à verdade (em questões religiosas) e contestar a autoridade institucional e o saber tradicional, posições que se generalizarão além do campo religioso e serão fundamentais no desenvolvimento do pensamento moderno, encontrando-se expressa um século depois em seu mais importante representante, René Descartes. (MARCONDES, 2007, p.153).

Segundo Marcondes (2007), apesar de ser um movimento religioso, a reforma forneceu as bases para a liberdade individual como ferramenta para se chegar à “verdade”. Veracidade essa que não precisa mais da legitimidade ou autorização do Vaticano, uma vez que a reforma fomentou o questionamento das estruturas institucionais imperiosas da Igreja Católica, autoridade essa que durou muitos séculos.

Outro movimento intelectual importante foi o Iluminismo, que contribuiu na produção do alicerce filosófico da modernidade, formando a filosofia moderna.

De acordo com Chauí (1990,

p.60), a filosofia moderna é:

aquele saber que se desenvolve na Europa durante o século XVII tendo como referências principais o cartesianismo – isto é, a filosofia de René Descartes –, a ciência da natureza galilaica – isto é, a mecânica de Galileu Galilei –, a nova ideia do conhecimento como síntese entre observação, experimentação e razão teórica baconiana – isto é, a filosofia de Francis Bacon – e as elaborações acerca da origem e das formas da soberania política a partir das ideias de direito natural e direito civil hobbesianas – isto é, do filósofo Thomas Hobbes.

A filosofia moderna, então, consolida as concepções epistêmicas, antropológicas, políticas constituindo assim uma racionalidade condizente como os fenômenos dos “tempos modernos”.

O papel da ciência moderna é imprescindível, pois irá ultrapassar as acepções teológicas e especulativas da realidade, o método científico e os princípios reguladores, generalizantes e sistêmicos da ciência moderna levam

a humanidade ao “conhecimento verdadeiro” do real. Para Marcondes (2007), isso ocorreu, porque a ciência moderna:

surge quando se torna mais importante salvar os fenômenos e quando a observação, a experimentação e a verificação de hipóteses tornam-se critérios decisivos, suplantando o argumento metafísico. (MARCONDES, 2007, p.156).

Todos esses argumentos, ressaltados pelos filósofos e pelos cientistas dos tempos modernos, evidenciam que a modernidade é um fenômeno histórico e intelectual que surgiu na Europa ocidental, isto quer dizer, os fenômenos da modernidade são acontecimentos exclusivamente europeus, como ilustra Hegel (1997, p.309):

346 - Porque a história é a encarnação do espírito na forma do evento, da realidade natural imediata, os graus de evolução são dados como princípios naturais imediatos e estes princípios, enquanto naturais, existem como uma pluralidade de termos exteriores de modo a cada

povo receber um. É a existência geográfica e antropológica do espírito.

347 - O povo que recebe tal princípio como seu princípio natural fica com a missão de aplicá-lo no decorrer do progresso e na consciência de si do espírito universal que se desenvolve. Tal povo é o povo que, na época correspondente, domina a história universal. Mas só uma vez pode ser o povo dominante (§ 346a), e em face do direito absoluto que lhe cabe como representante do grau atual do desenvolvimento do espírito do mundo, nenhum direito têm os outros povos que, tais como aqueles que já representaram uma época passada, nada são na história universal.

Segundo Hegel (1997), a história universal chega ao ápice com a Europa ocidental. A modernidade, na perspectiva de Hegel refere-se aos “tempos modernos”, como passagem para um novo período, cujo início histórico é o iluminismo.

Inferimos, então, que as caracterizações sobre a moderni-

dade, modernidade tardia ou pós-modernidade estão atreladas a fatores históricos exclusivamente da cultura europeia. Isto significa: o que aconteceu antes é considerado período preparatório para os “novos tempos” e o que ocorrer depois é resultado da expansão dessa cultura moderna europeia ocidental.

2.2 - A Modernidade Planetária

Oliveira (2016, p.52) explica que Dussel contrapõe-se a visão histórica hegeliana da modernidade de que a modernidade emerge do iluminismo. “A sua tese é de que 1492 é a data de nascimento da modernidade como um conceito”, porque “com o descobrimento da América, a Europa se confrontou com o outro e pode se definir como ‘um ego descobridor, conquistador, colonizador’”.

A conquista da América, em 12 de outubro de 1492, é para Dussel (1994) um fator constituinte da modernidade

Para Habermas, como para Hegel, el descubrimiento de América no es un determinante constitutivo de la Modernidad. Deseamos demostrar lo contrario. La experiencia no sólo del "Descu-

brimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del "ego" moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia. (DUSSEL, 1994, p. 21).

Dussel (1994) critica a visão de modernidade intraeuropeia por ser eurocêntrica, isto é, centra nos grandes eventos históricos da Europa. Isto implica dizer que, o

desenvolvimento científico, a revolução industrial, a expansão capitalista, a implantação e a ampliação das colônias na América são consequências da modernidade europeia ocidental.

O Paradigma eurocêntrico, então, se configura por períodos históricos, entre os quais o Renascimento, o Iluminismo, a Reforma Protestante, que consolidaram o pensamento moderno tendo como centro geográfico e cultural a Europa, conforme figura 1, a seguir.

Figura 01- Paradigma Eurocêntrico



Fonte: Dussel (1994)

Dussel (1994, p. 20) explica que os europeus se autodenominaram como possuidores de um direito absoluto, o direito de poder, ser e ter.

Es la mejor definición no sólo de "eurocentrismo"

sino de la sacralización misma del poder imperial del Norte o el Centro, sobre el Sur, la Periferia, el antiguo mundo colonial y dependiente. Creo que no son necesarios comentarios.

Entretanto, por mais brilhante que seja a exposição dos teóricos eurocêntricos, considera que há nesses estudos uma lacuna epistêmica. É como se a Europa nada tivesse a aprender com os outros povos, pois, já dizia Hegel (1997, p. 309): “nenhum direito têm os outros povos que, tais como aqueles que já representaram uma época passada, nada são na história universal”.

Assim, Dussel destaca, em concordância com a rede Modernidade/Decolonialidade, que a concepção de modernidade está mergulhada na colonialidade, isto é, a história, a ciência, a filosofia, a linguagem, as normas e as religiões estão enraizadas nas culturas europeias como “centro do mundo”. Por isso, o processo de colonização necessita ser lido como fenômeno importante nas análises sobre a modernidade.

Conforme Quijano (2007, p. 93):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los

planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América.

A colonialidade é essa matriz de poder / saber que invade as relações de caráter tanto macrosociais quanto microsociais e atua no cotidiano, bem como constrói ao longo dos séculos um imaginário social.

Nesta perspectiva, desde o “descobrimento” da América, a Europa vem se relacionado com outras culturas, mundos e pessoas como o “Outro que é o Mesmo”, pois esse outro é um objeto que pode ser controlado, é uma coisa manipulável, ou seja, o outro não é compreendido como outro, é concebido apenas como o “Mesmo”. O Eu (Eurocentrismo) interpela os povos ameríndios como uma “versão selvagem”, como um estágio “mítico da sociedade” ou como “uma pré-história” que necessita ser desenvolvida.

Nessa relação, entre Eu (Europa) e o Outro (América), é que ocorre a constituição das subjetividades, do colonizador como ser superior e do colonizado como ser inferior. A América é a “descoberta” para ser civilizada por “el ser europeo de la Cultura Oc-

cidental", pero "en-cubierta" en su Alteridad" (DUSSEL, 1994, p. 37).

O encobrimento da alteridade dos sujeitos que habitavam a América antes da conquista, isto é, os ameríndios (povos múltiplos e diversos), produz, para Dussel (1994), a constituição de imagens, representações negativas desses povos, o europeu caracterizava-os como bárbaros incultos e como bestas.

Explica Dussel que os espanhóis, lusitanos, franceses, holandeses, entre outros europeus, tinham a árdua missão civilizadora de retirar da "selvageria" as populações ameríndias. Da colônia ao mundo contemporâneo, os europeus e Estados Unidos (que entra cena séculos depois) são as grandes potências econômicas que nos "salvarão" da barbárie e do subdesenvolvimento. Destaca ainda que a Modernidade é justificativa de uma práxis colonizadora, irracional e violenta sobre os Outros, os "não modernos" (DUSSEL, 2005).

Dussel (1994), então, adverte que a acepção eurocêntrica da modernidade é um grande mito, cujo discurso é falaz e excludente, pois essa narrativa ideológica, histórica e filosófica tanto produz quanto legitima o encobrimento do "Outro".

O mito da Modernidade elucidada que:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).

4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).

5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de se-

rem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados. (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p.29).

Desta forma, a práxis dominadora da Modernidade forjou na conquista, a subalternização política, epistêmica e ontológica dos povos ameríndios. A Colonialidade é a face oculta da modernidade. A chegada do homem europeu, branco, heterossexual, patriarcal, estabeleceu hierarquias no mundo do trabalho, na organização política, militar, étnica, sexual, es-

piritual, linguística e epistêmica (GROSFUGUEL, 2010).

A Modernidade eurocêntrica elaborou uma narrativa de “história universal”, uma cronologia geopolítica, diria Dussel (2005), que engendra uma sequência histórica ideológica, que parte da história da Ásia como pré-história europeia, passando pelo mundo Grego, Mundo Romano Pagão e Cristão, Mundo Cristão Medieval, chegando até ao Mundo Europeu Moderno. A partir do mundo moderno, são constituídas as periferias, sendo a primeira delas a América Latina.

Dussel (2007), então, desconstruiu essa história universal, afirmando que a história não parte da Europa, mas se inicia com sistemas Inter-regionais. Destaca que há quatro estágios destes sistemas: (a) Egípcio-mesopotâmico (desde o IV milênio a.C.); (b) Indo-europeu (desde o século XX a.C.); (c) Asiático-afro-mediterrâneo (desde o século IV a.C.); (d) Sistema-mundo. Ele explica, ainda, que, antes da conquista, antes da espoliação material e humana da Europa sobre a América, a Europa era apenas uma periferia do sistema inter-regional Asiático-Afro-Mediterrâneo, mais especificamente, o mundo Otomano-Mulçumano.

Assim, o sistema-mundo atual nasce com a conquista do con-

tinente americano, o “novo mundo”. A exploração dos corpos, das mentes, principalmente dos recursos materiais, proporciona um salto quantitativo e qualitativo para a Europa, que passa a rivalizar com as potências do sistema inter-regional Asiático-afro-mediterrâneo, o mundo otomano-mulçumano, Índia e China (DUSSEL, 1994, 2005, 2007).

Como explicita Dussel (2005, 2007), no sistema-mundo, a Europa ganha centralidade, o que não acontece pela “superioridade natural” interna da cultura europeia em relação às outras culturas, (também não se nega a importância dessa cultura para humanidade, mas o que se problematiza é esse discurso que naturaliza uma suposta superioridade), por dois motivos: o primeiro porque não há um purismo cultural, houve influências de outras culturas asiáticas, mediterrâneas entre outras, por mais que não assumam isso, e, segundo, o acúmulo de recursos extraídos das colônias ofereceu vantagens econômicas e militares aos europeus.

Por isso o paradigma planetário da modernidade, na visão de Dussel (2007, p.52), é estruturado:

a partir do horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do "sistema-

mundo”, do primeiro "sistema-mundo" pela incorporação da Ameríndia, e como resultado da questão da dita "centralidade". Quer dizer, a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas é uma "parte" do "sistema-mundo": seu centro. A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando; começa pela constituição simultânea da Espanha com referência a sua "periferia" (a primeira de todas. propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). Simultaneamente, a Europa (com uma diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se transformando no "centro" (com um poder superhegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma "periferia" crescente (Ameríndia, Brasil e as costas africanas de escravos, Polônia, no século XVIII; afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe,

as costas da África e da Ásia e a Europa oriental, no século XVII". o Império Otomano, Rússia, alguns reinos da Índia, Sudeste Asiático e primeira penetração na África continental, até à primeira metade do século XIX). Então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do "sistema" com "centro e periferia", Estas simples hipótese muda absolutamente o conceito de modernidade, sua origem, desenvolvimento e sua atual crise; e, por isso, também o conteúdo da modernidade tardia ou pós-modernidade.

Para Restrepo e Rojas (2010), o "sistema-mundo moderno" implica em dizer que as sociedades estão organizadas e estruturadas por processos de escala mundial. Essas estruturas moldam as relações entre as sociedades e essas relações acontecem entre centros e periferias. Neste sentido, a Modernidade é a cultura que está no centro do sistema-mundo, ou seja, a cultura que está conduzindo as relações entre centro e periferia.

Como demonstra a figura abaixo, às outras regiões são geridas pelas concepções modernas eurocentradas. Sem desconsiderar a complexidade e as tensões estabelecidas nessa centralidade (é uma hegemonia, contudo não significa que há passividade unânime, a imposição é constituída por conflitos e hierarquizações).

Figura 02 - Paradigma Planetário



Fonte: Dussel (1994)

Dussel (2007) alerta que a conquista e integração da América produz a centralidade e a autoridade europeia, ou seja, a modernidade é produto desse acontecimento histórico e não origem.

A “gestão” da centralidade do “sistema-mundo” permitirá que a Europa se transforme em algo como a “consciência reflexiva” (a filosofia moderna) da história mundial; e muitos valores, invenções, descobertas, tecnologias, instituições políticas, etc., que atribui a si mesma como sua produção exclusiva. (DUSSEL, 2007, p. 52).

É importante enfatizar que, de acordo com Dussel (2007), existem dois processos na constituição da modernidade. A primeira modernidade é hispânica, humanista, renascentista, e incluímos também, como complementar, a modernidade lusitana; a segunda corresponde a do centro da Europa, que inicia com Holanda, depois se expande para França, Inglaterra e Alemanha. É relevante sublinhar que a segunda é fruto da primeira. Dussel (2005, p.28) expressa que:

o *ego cogito* moderno foi

antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira, Vontade-de-poder moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do *ego* moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como *trampolim* para tirar uma vantagem comparativa determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina.

É proeminente ressaltar o lado obscuro da modernidade, que é

o nascimento da Colonialidade junto com a modernidade, cujo projeto moderno, com retórica salvacionista, esconde a sua face subalternizadora, injusta e violenta (DUSSEL, 1994; RESTREPO E ROJAS, 2010).

A crítica à modernidade, seja à primeira ou à segunda, é uma crítica à práxis da racionalidade violenta. É preciso ficar claro, que não se pode reduzir a modernidade apenas aos males, aos infortúnios. Existem positivities, porém nosso objetivo aqui é problematizar a violência ontológica, epistêmica e política da modernidade eurocêntrica.

É importante destacar que tanto o coletivo decolonial quanto Dussel (1994, 2007) não negam os aspectos criativos do pensamento moderno, mas com base na irracionalidade da violência do mito é que afirmam a razão do outro como pressuposto da mundialidade transmoderna.

No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una mundialidad Transmoderna. (DUSSEL, 1994, p.22).

Ainda de acordo com Dussel (2005) e a coletividade de argumentação Modernidade/Colonialidade, para superar os processos desumanizantes modernos, é necessário negar o mito da modernidade e a violência sacrificadora, afirmando a Alteridade do Outro, as Alteridades dos oprimidos, das vítimas do Sistema-Mundo/Moderno/Colonial/Capitalista.

3 - O projeto de transmodernidade

O movimento Decolonial nos faz repensar os processos de produção de conhecimentos, as relações de saberes, os modelos educacionais, os processos educativos, as indagações filosóficas dentre outros campos da vida humana, no contexto latino-americano, apontando para a necessidade de superar a Modernidade/Colonialidade e decolonizar nossa história e nosso presente. Encoraja-nos a assumir um projeto Transmoderno.

Dussel (2001, 2007) esclarece o conceito de transmodernidade, distinguindo-o das concepções eurocêntricas de modernidade e pós-modernidade.

Hablar de "Post"-modernidad es indicar que hay un

proceso que surge "desde-dentro" de la Modernidad, y significa un estado de crisis actual en el horizonte de la globalización. Hablar en cambio de "Trans"-modernidad exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea, y que subsumiendo lo mejor de la Modernidad europea y norteamericana que se globaliza, afirmará "desde-fuera" de ella componentes esenciales de sus propias culturas excluidas, para desarrollar una nueva civilización futura, la del siglo XXI. Aceptar esa masiva exterioridad a la Modernidad europea permitirá comprender que hay momentos culturales situados "fuera" de dicha Modernidad. Para ello habrá que superar una interpretación que supone todavía un "segundo" y muy sutil eurocéntrismo, pasando a una interpretación no-eurocéntrica de la historia del sistema mundial, sólo hegemónico por Europa

por algo más de 200 años – y no 500 –, por lo que el hecho de que otras culturas hasta ahora despreciadas, no valorizadas, estén emergiendo desde un "más-allá" del horizonte de la Modernidad europea no es un mero milagro de su surgimiento desde la nada, sino el retorno a ser los actores que ya lo han sido en esa historia en otras épocas recientes. Aunque la cultura occidental se globaliza – en un cierto nivel técnico, económico, político, militar – no agota por ello otros momentos de enorme creatividad en esos mismos niveles que afirman desde su "Exterioridad" otras culturas vivientes, resistentes, crecientes. (DUSSEL, 2001, p.390-391).

Nesta perspectiva, o projeto da transmodernidade não se constitui apenas uma guinada terminológica, constitui um giro epistemológico que emerge desde as vítimas da modernidade, desde os subalternos.

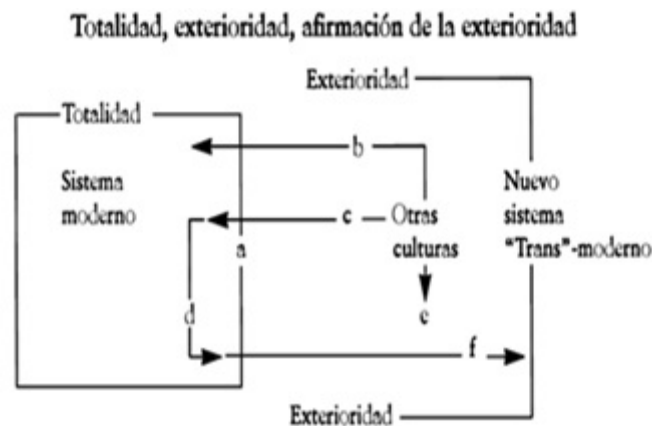
Para Grosfoguel (2010, p.482), o filósofo Enrique Dussel propõe:

que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo mundo [...] a transmodernidade seria equivalente à ‘diversalidade enquanto projeto universal’, que é resultado do “pensamento crítico de fronteira” enquanto intervenção epistêmica dos diversos subalternos.

A Transmodernidade é um projeto de sociedade ético-político, utópico, que eclode da fronteira, isto é, dos espaços-tempo que não foram totalmente violentados, destruídos ou desfigurados pela Modernidade Eurocêntrica. Consiste em um projeto planetário que se fundamenta no diálogo e na solidariedade das populações oprimidas, da América latina, da Ásia, da África, da Oceania e da Europa.

Por meio do esquema (Figura 3) a seguir, Dussel explica a afirmação da exterioridade, que possibilita a construção da transmodernidade.

Figura 03 - Esquema de Afirmação da Exterioridade de acordo com Enrique Dussel



Fonte: Dussel (2001)

O Esquema da Figura 03 representa: a) “Pós-Modernidade” (é o limite da Modernidade e da Totalidade); b) Inclusão do Outro no mesmo (no sistema antigo); c) Interpelação inovadora frente à Modernidade; d) Subsunção do po-

sitivo da modernidade; e) Afirmação do Outro em sua Exterioridade; f) Construção da “Trans”-modernidade inovadora (como síntese de c+d+e).

Assim, a construção de epistemologias, saberes e práticas

educativas, de subjetividades e indagações filosóficas, em uma perspectiva transmoderna, significa pensar e fazer a partir da exterioridade, ou seja, cultivar práxis que vão além da totalidade opressora eurocêntrica e “estadunidocêntrica” de produzir conhecimento, de promover ciência, de fazer filosofia, de elaborar pedagogias, criar e recriar saberes e possibilitar a emergência de outras subjetividades.

Considerações Finais

Neste artigo o debate centra-se no tema da modernidade, que envolve duas concepções que se contrapõem em termos de períodos históricos e de argumentações em termos filosóficos e políticos.

A visão intraeuropeia é criticada por Dussel e intelectuais da rede Modernidade/Colonialidade pelo eurocentrismo, que coloca a Europa como centro da cultura mundial em função de seu caráter civilizatório, e pelo discurso excludente e irracional de violência construído pelo mito da modernidade, que nega as demais culturas, criando uma linha abissal en-

tre as populações do Norte e as do Sul. Estas na situação de periféricas.

O filósofo Enrique Dussel é uma das principais referências no debate sobre a modernidade, porque desconstrói o discurso histórico hegeliano do nascimento da modernidade no período do iluminismo e defende a tese de que a modernidade surge, no período do descobrimento da América, no processo de colonização europeia, no qual o outro é negado em seus saberes e cultura, sendo construído um discurso de superioridade de uns (homem branco, cristão e com posses financeiras) e inferioridade de outros, pessoas vinculadas a outras culturas, costumes, gênero, raça e religiões.

A visão moderna eurocêntrica, então, mantém a lógica do pensamento colonial enquanto a concepção moderna planetária busca desconstruir criticamente a mentalidade colonial, deslocando o olhar para o outro negado e excluído, trazendo para debate o discurso ético da diferença e da alteridade, sendo, portanto, engajado ética e politicamente com as classes e culturas historicamente negadas.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: OLIVEIRA, Armando *et al.* *Primeira filosofia: aspectos da história da filosofia*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva / Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DUSSEL, Enrique. 1492 - *El encubrimiento del Otro Hacia El origen del "mito de La Modernidad"*. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. La Paz: Plural Editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, 1994.
- _____. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- _____. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.
- ESCOBAR, Arturo. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano". *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, N1, p. 51-86, 2003. Disponível em: www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf. Acesso em: 05.06.2019.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultura, 2005.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2.ed.rev.ampl. - Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia - Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.
- WEBER, Max. *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

Recebido: 03/09/2019

Aprovado: 13/01/2019

Publicado: 26/01/2020

Metodologia das Explicações Adaptacionistas

[Methodology of Adaptationist Explanations]

Edson Cláudio Mesquita*

Resumo: O tema deste artigo está vinculado às discussões em torno do poder explicativo do programa adaptacionista que tem seu principal fundamento no processo de seleção natural. Os temas aqui apresentados e discutidos serão direcionados metodologicamente para apresentar, ao final, um arcabouço conceitual a partir do qual o adaptacionismo seja situado dentro do amplo debate acerca da evolução e, também, reconhecido como um programa de pesquisa que contribui para a biologia evolutiva, oferecendo boas explicações científicas. Entretanto, não será aqui sustentada a tese de que as explicações adaptacionistas são as mais eficazes e de maior credibilidade, dentre as alternativas existentes e que devem ser as mais utilizadas no meio científico. Diferente disso, esse estudo tentará mostrar que as explicações adaptacionistas têm seus valores cognitivos ampliados quando vinculadas às abordagens que se fundamentam em mecanismos evolutivos diferentes da seleção natural e a conhecimentos bem estabelecidos. Seu poder heurístico se expande e permite que muitos dos problemas ligados à evolução sejam melhor entendidos e analisados, com a formulação das perguntas corretas diante dos fenômenos biológicos.

Palavras-chave: adaptacionismo; evolução; seleção natural; explicação científica; valores cognitivos.

Abstract: This paper theme is linked to the discussion concerning the explanatory power of the adaptationist program, which is mainly based on the process of natural selection. The themes presented and discussed here will be methodologically outlined to present, at the end, the theoretical framework from which the adaptationism may have been located within a broad discussion on evolution. However, the thesis that adaptationist explanations are the most effective and trusted ones among other existing alternatives and that should be, therefore, the most used in the scientific circles will not be supported here. In contrast, this paper will try to show that adaptationist explanations have their cognitive values broadened when linked to approaches which are based on evolutionary mechanisms other than natural selection, as well as well-established knowledge. Its heuristic power is expanded and will allow us to really understand and analyze many of the problems of evolution together with the formulation of the right questions concerning the biological phenomena.

Keywords: adaptationism; evolution; natural selection; scientific explanation; cognitive values.

*Professor do Colégio Militar Dom Pedro II. Mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: edson7378@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2330-6024>.

Apresentação do tema

O adaptacionismo se estabeleceu como resultado dos esforços darwinianos para entender a especiação (CAPONI, 2011b) e, já há bastante tempo, é qualificado como um tipo de explicação que vem gerando muitos embates no âmbito da filosofia da biologia. Estes embates se acentuaram após as duras críticas de Gould e Lewontin (1979), direcionadas à insistente defesa da seleção natural como principal, ou mesmo exclusivo, processo evolutivo. Paralela a essa ideia, segue a perspectiva mais aceita e difundida entre os biólogos e filósofos evolucionistas de que não há um mecanismo singular que desempenha um papel preponderante em todos os casos de evolução. O processo evolutivo se dá por meio de vários outros mecanismos diferentes do da seleção natural e ainda pode ocorrer em diferentes níveis específica ou simultaneamente. (SANTILI, 2011). O pluralismo de processos, como é chamado essa perspectiva, também apresenta dificuldades epistemológicas, porém vem ganhando espaço dentro do cenário em Filosofia da Biologia. Biólogos e filósofos de vertentes distintas da adaptacionista aceitam a importância da seleção no processo de adaptação dos organismos, mas divergem quanto ao exa-

gerado peso que lhe é atribuída. Seria um grande erro, diriam eles, evocar única ou principalmente, a seleção como causa das adaptações, desconsiderando, parcial ou completamente, os efeitos de outros processos como as restrições filogenéticas, a construção de nichos, a deriva, a migração etc.

Embora este artigo venha em defesa do programa adaptacionista, não haverá uma crítica ou a pretensão de ignorar o pluralismo de processos, mas indicar o campo de atuação de ambas perspectivas. Vale esclarecer, antes, que o adaptacionismo é heterogêneo. Godfrey-Smith (2001), por exemplo, identificou três tipos: (1) o empírico; (2) o explanatório e (3) o metodológico. Em linhas gerais, destacam Sepúlveda, Meyer e El-Hanin (2011), cada uma das variantes adaptacionistas acentua aspectos diferentes no que se refere ao papel da seleção natural na explicação da origem e diversificação da forma orgânica. Este artigo, em especial, destaca a variante (1), cuja perspectiva é a de dar mais importância ao mecanismo de seleção natural. Seus defensores admitem a hipótese de que a seleção natural é uma força ubíqua e poderosa que possui um poder explicativo-causal mais consistente do que as outras forças, o que facilitaria a tarefa de prever e entender os proces-

tos evolutivos. Nesse sentido, é possível, em larga medida, explicar e prever os efeitos do processo seletivo com base no papel desempenhado pela seleção natural, tendo em vista que nenhum outro mecanismo evolutivo tem um elevado grau de importância causal (GODFREY-SMITH, 2001).

Por conseguinte, a variante (1), pode ser entendida como um tipo de visão que faz alegações sobre o mundo biológico real. Com isso, se compromete com um posicionamento epistemológico que inclui como um dos problemas fundamentais o decidir-se sobre a verdade das teses sobre o mundo biológico, tendo, para isso, que combiná-las com modelos que contemplam observações, experimentos, hipóteses etc. Apenas assim poderá se afirmar que a seleção natural tem poder causal preponderante em comparação a outros mecanismos.

É certo que o programa adaptacionista tem o compromisso de produzir boas explicações científicas e apresentar razões de matriz epistemológica para justificar a eficácia de suas explicações. Com isso, vários problemas ligados ao poder explicativo de suas teorias vêm à tona. Nesse con-

texto, cabe uma questão que se dirige, de modo geral, a qualquer tentativa de explicar os fenômenos evolutivos sob um viés científico: o que caracteriza uma explicação adaptacionista? Ou, ainda, qual o *status* epistemológico das explicações adaptacionistas?

As respostas às questões acima não são simples. Há muitos aspectos que devem ser levados em conta para que elas sejam bem elaboradas. Essas respostas devem estar relacionadas, por exemplo, a uma prática difundida em uma comunidade de indivíduos altamente especializados que acreditam produzir um tipo de conhecimento diferente do senso comum, da religião e dos mitos. Nesse sentido, o vínculo com um conjunto de condições mínimas garantidoras de um modo de explicação que quase todos dessa comunidade científica entendem como aceitáveis, torna-se uma exigência para elaboração das respostas às questões em foco.¹

A formulação de respostas a essas questões torna-se mais complicada quando presume-se que a biologia é um tipo de ciência diferenciada das demais; uma ciência única, nas palavras de Mayr (2005), cujo desapontamento se

¹Aqui há a referência a certo tipo de metodologia aceita e aplicada no âmbito da comunidade científica que, dentre outras coisas, contempla testes empíricos que justificam ou falseiam as hipóteses formuladas; que se compromete com certos parâmetros filosóficos e, especialmente, metafísicos; e que ainda permita a formulação de explicações com poder preditivo, heurístico etc.

evidenciou quando percebeu que a tradicional filosofia da ciência “era toda ela baseada em lógica, matemática e ciências físicas e que adotara a conclusão de Descartes de que um organismo nada mais é que uma máquina.” (MAYR, 2005, p. 18). Essa perspectiva revela um dado curioso que marcou fortemente os filósofos e cientistas que se ocupavam com o *status* das explicações científicas: a filosofia da ciência se estruturou com base na crença de que todas as ciências possuíam certo grau de equivalência quanto aos seus fundamentos filosóficos e, como a maioria desses pesquisadores tinham um compromisso metafísico com o mecanicismo, a biologia também foi analisada com base nessa referência (MAYR, 2005, pp. 34-35). Essa postura dificultou o reconhecimento da biologia como ciência genuína, tendo em vista a dificuldade de encontrar leis biológicas que permitiriam aproximá-la dos moldes explicativos das ciências físicas. Uma das alternativas, então, seria reduzir a biologia à física. Sobre esse quesito, Sober também defende uma visão não reducionista da biologia:

Mesmo se as coisas vivas são feitas de matéria

e nada mais, a verdade é que o vocabulário da biologia difere radicalmente do da física. [...] Embora o domínio da biologia ocorra dentro do domínio da física, o vocabulário da biologia e o da física têm pouca sobreposição. (SOBER, 2000, p. 25).²

Apenas com essa diferenciação simples entre biologia e física já é possível vislumbrar uma discussão interessante, referente ao fato de os biólogos apresentarem, em suas explicações, um vocabulário próprio que não se confunde com o da física. Há, nesse cenário, uma discussão entre os filósofos provincialistas e os autonomistas. Os primeiros defendem que essas diferenciações entre a Biologia e a Física podem gerar problemas inconsequentes quanto às táticas científicas de investigação; ao passo que os autonomistas asseguram que a Biologia é claramente uma ciência natural, porém, deve se colocar como independente da Física em relação aos seus métodos, objetivos e resultados sem, evidentemente, violar as leis científicas bem estabelecidas. (ROSENBERG, 1985, pp 13-36).

²Livre tradução. Todas as citações de textos em inglês ou espanhol neste artigo serão de livre tradução.

Essa discussão eleva sua relevância quando são introduzidas outras distinções. A biologia evolutiva tem, por exemplo, um caráter histórico. Entretanto, Sober (2000, pp. 14-15), quando trata das explicações históricas e das fundamentadas em leis gerais, parece deixar entendido que essas diferenciações relativas ao modo de elaborar explicações científicas não são autoexcludentes. Em última instância, elas podem complementar-se e produzir explicações promissoras.

Explicações científicas

Para melhor entender a extensão das questões acima é importante partir de um conceito, minimamente aceitável, do que seja uma explicação científica, pautada em formulação de hipóteses que tenham consonância com as teorias científicas bem estabelecidas; com o intuito de responder questões sobre o porquê de um dado fenômeno acontecer de

uma forma e não de outra; em determinadas condições e não em outras. Decerto, essa conceituação não abarca todas as nuances envolvidas no processo científico de explicar os fenômenos, mas ela resulta de uma longa discussão sobre o *status* desse processo, que tentou – e ainda tenta – diferenciá-lo de outras explicações, comumente utilizadas no âmbito da religião, dos mitos e do senso comum, por exemplo. Essa discussão já estava presente na filosofia clássica, porém apenas no século XX começou a ficar mais sofisticada, elaborada a partir de contribuições vindas desde Descartes até o Círculo de Viena. Podemos adotar, então, como um conceito mínimo de explicação científica aquele tipo que apresenta condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes atreladas a leis científicas explícitas ou implícitas que aumentam o seu poder explicativo e que também ajudam a entender a causalidade³ dos fenômenos da natureza.

³O problema da causalidade já foi amplamente discutido no âmbito da filosofia da ciência, principalmente a partir das contribuições do filósofo empirista David Hume no século XVIII. Segundo Hume, a conexão entre as ideias se daria pelos princípios de semelhança, contiguidade, causa e efeito e, principalmente, o costume, “o último princípio que podemos assinalar em todas as nossas conclusões derivadas da experiência.” (HUME, 1999, p. 61). Nessa perspectiva, todas as conjunções que fazemos de um fato com outro são arbitrárias e acidentais, na medida em que nos é permitido inferir a existência de um a partir do outro apenas por intermédio das nossas crenças obtidas em razão de sucessivas experiências. Somos capazes de observar, tão somente, um evento A seguido de outro evento B. Assim, por conta do hábito, esperamos no futuro por uma série de eventos semelhantes aos que aconteceram no passado, o que atrela nossas avaliações sobre qualquer questão de fato aos dados imediatos da memória e dos sentidos. A solução mais aceita considera que são as leis científicas que garantem a causalidade na medida em que se tornam o “cimento causal” que liga um determinado evento a outro e são elas que nos permitem fazer repetidos experimentos científicos com variáveis controláveis que chegam aos mesmos resultados ou, no mínimo, chegam a resultados bem semelhantes.

(ROSENBERG, 2009, pp 37-64)

Sem ainda nos preocuparmos com os diferentes pressupostos filosóficos dessa discussão, vejamos se as condições por ela estabelecidas são satisfatórias para indicar o quanto uma explicação científica é fértil. Pensemos na seguinte explicação relatada pelo psicólogo David Barash,⁴ em 1976, sobre a agressividade dos pássaros azuis da montanha (*Sialia sialis*) durante o período de reprodução. Em seu experimento, Barash colocou, em três ocasiões distintas, dentro de intervalos de dez dias, um modelo macho de *Sialia sialis* próximo aos ninhos de dois casais dessa espécie no momento em que os machos saíam para forragear. A primeira ocasião foi antes de as fêmeas terem postos seus ovos e, as duas últimas, depois. Ele registrou, então, as abordagens agressivas dos machos de cada ninho direcionadas tanto para o modelo quanto para suas respectivas parceiras. Na primeira ocasião, em ambos os ninhos, a agressividade direcionada ao modelo era bastante alta, ao passo que, à fêmea, era baixa. Nas duas outras ocasiões a agressividade direcionada ao modelo foi diminuindo de forma constante e quase se extinguiu em relação à fêmea. Barash entendeu, então, que esse comportamento faz

muito sentido em termos evolutivos. Os machos seriam mais sensíveis à presença de intrusos antes das fêmeas terem postos seus ovos do que após a postura, pois, teoricamente, seus genes estariam garantidos na próxima geração.

O resultado é consistente com as expectativas da teoria da evolução. Assim, a agressão direcionada ao macho intruso (o modelo) seria, claramente, especialmente vantajosa no início da temporada de reprodução, quando o território e os ninhos são, normalmente, defendidos... A agressiva resposta inicial à fêmea acasalada é também adaptativa, já que, dada uma situação que sugere uma alta probabilidade de adultério (isto é, a presença do modelo próximo à fêmea) e supondo que as fêmeas de reposição estão disponíveis, a obtenção de uma nova companheira aumentaria a aptidão dos machos... O declínio da agressividade macho-fêmea durante as fases de incubação e de cuida-

⁴Conforme apresentado por Gould e Lewontin (1979, pp. 588-589).

dos primários com a cria (*fledgling*) poderia ser atribuído à impossibilidade de ser traído após os ovos terem sido postos... Os resultados são consistentes com a interpretação evolutiva. (BARASH, 1976, *apud* GOULD e LEWONTIN, 1979, p. 588).

Gould e Lewontin, em suas críticas direcionadas a esse tipo de explicação, diriam que a hipótese de Barash sobre o comportamento agressivo da espécie *Sialia sialis* seria apenas uma historieta (*just-so story*), uma explicação *ad hoc* que “imuniza”⁵ a teoria sobre a qual se fundamenta contra outras evidências empíricas e outras hipóteses explicativas que levam em consideração variantes diferentes das adotadas no experimento de Barash (a utilização de um modelo fêmea, por exemplo). Independentemente dessas críticas, e levando em consideração a definição de explicação científica aceita anteriormente como correta, há de se analisar aqui dois aspectos importantes correlacionados à explicação mencionada acima: se a hipótese de Barash:

(a) está de acordo com os conhecimentos científicos bem esta-

belecidos;

(b) responde questões sobre o porquê daquela espécie de pássaro se comportar daquela forma e não de outra; naquelas condições e não em outras.

Logo no início e ao final da citação, Barash afirma que o resultado de sua pesquisa é consistente com a teoria da evolução. A maneira como ele descreve sua hipótese deixa evidente que “expectativas da teoria da evolução” ou “interpretação evolutiva” se referem à proposta adaptacionista. Diante disso, cabem os seguintes questionamentos:

- (1) o programa adaptacionista produz conhecimentos científicos bem estabelecidos? e;
- (2) o que é um conhecimento científico bem estabelecido?

Formuladas as respostas às questões (1) e (2), os créditos necessários para que os itens (a) e (b) também sejam respondidos serão evidenciados e, ainda, nos darão um entendimento razoável sobre um problema que permeia toda essa discussão: *o caráter das explicações científicas*. Por uma razão lógica, a questão (2) tem precedência sobre a (1). Dessa forma, cumpre esta-

⁵Termo usado por Hans Albert e indicado por Karl Popper, 1991, p. 220.

belecer, em primeiro lugar, os referenciais teóricos que subsidiarão a resposta à questão (2).

Embora a resposta à questão (2) exija um grande número de referências a elementos de cunho epistemológico, metodológico, metafísico, dentre outros, não é o caso de expô-los aqui, cada qual com suas nuances. Há de se oferecer apenas alguns referenciais básicos, mas que serão suficientes para os propósitos desta discussão. Em poucas palavras, um conhecimento científico bem estabelecido é aquele aceito pela comunidade científica, em razão de seus valores cognitivos que possibilitam avaliar explicações sobre os fenômenos do mundo com base em procedimentos metodológicos instituídos por esta mesma comunidade. Por valores cognitivos, consideram-se aqui os seguintes: a) relevância; b) possibilidade de submissão a teste; c) compatibilidade com outras hipóteses bem estabelecidas; d) poderes preditivo (ou explicativo) e heurístico; e e) simplicidade. (COPI, 1978, pp. 386-391).

Dentro da proposta deste artigo há de se verificar, portanto, se o adaptacionismo, de fato, produz conhecimentos bem estabelecidos, isto é, com todos os valores cognitivos apresentados acima; e se está de acordo com a definição de ciência dada anteriormente, con-

forme Rosenberg (2009). Além disso, utilizaremos o que Brandon (1995) chamou de explicações adaptacionistas idealmente completas.

Ainda no que concerne a definição de ciência dada por Rosenberg, há uma vasta discussão em Filosofia da Ciência acerca do que são as leis científicas que, para os propósitos deste artigo, seria desnecessária. Porém, para garantir um mínimo de fundamento e coerência, consideremos que as leis permitem que as explicações façam previsões sobre os fenômenos e indiquem, mesmo indiretamente, quais são as leis genuínas que, por sua vez, seriam de duas formas:

- (i) leis fundamentais, cujo âmbito de aplicabilidade é ilimitado, sem restrições espaço-temporais e sem qualquer referência a objetos particulares, como as leis de Newton, teoricamente, válidas para todo o universo;
- (ii) leis derivadas, cujo âmbito de aplicabilidade é limitado e restrito, como as leis de Kepler que fazem menção direta ao sol. (LORENZANO, 2011, p. 58).

As do tipo (ii) devem ser derivadas ou deduzidas logicamente das do tipo (i). Nesse sentido, as leis estariam interligadas e, nessa pers-

pectiva,

as regularidades que constituem as leis da natureza são aquelas expressas por axiomas e teoremas de um sistema dedutivo ideal do nosso conhecimento do mundo e, em particular, de um sistema dedutivo que atinge o melhor equilíbrio entre simplicidade e força. A simplicidade é necessária porque ela não permite elementos estranhos ao sistema de leis. A força é necessária porque o sistema dedutivo deve ser tão informativo quanto possível sobre as leis que regem o mundo. (Psillos, 2002, pp. 8-9).

Esse modo de encarar as leis envolve uma série de pressupostos metafísicos atinentes, por exemplo, a uma postura realista que entende que há uma estrutura causal no mundo e que devemos confiar nessa estrutura como um elemento imprescindível para nossas explicações; e, também, confiar em nossas teorias científicas por serem capazes, pelo menos em parte, de descrever corretamente essa estrutura. Evidentemente, nem todos os filósofos de-

fendem esse pressuposto, muito menos a ideia de que as explicações devam estar atadas às leis e a uma rigidez metodológica (FEYERABEND, 2007). Apesar desses contrapontos, admitir-se-á que as concepções de causalidade, leis da natureza e explicação estão fortemente unidas. A adoção dessas pressuposições nesse contexto é uma estratégia de cunho metodológico e, portanto, não cabe uma discussão por demais especulativa acerca da utilização dessa estratégia.

Com base nos elementos mencionados acerca do que seja uma explicação científica, é possível identificar algumas falhas na explicação de Barash, tendo em vista que sua hipótese não está de acordo com parte dos critérios apontados, o que poderia nos levar a entender que as críticas direcionadas ao programa adaptacionista estão corretas e concluir que elas têm valor cognitivo inferior por não ser possível submetê-las à testes, e também não serem compatíveis com outras teorias científicas e hipóteses bem estabelecidas.

Explicações Adaptacionistas Idealmente Completas

Até o momento é possível concluir que alguns filósofos da ciência e

aqueles que criticam o programa adaptacionista afirmam que as historietas são explicações que negligenciam grande parte daqueles valores cognitivos caros à ciência e, além disso, adotam hipóteses calcadas em afirmações sobre eventos contingentes do passado que não possuem sustentação em leis gerais. Por essa razão, os adaptacionistas cometem, com frequência, erros como o da extrapolação, isto é, o de estender para ambientes ancestrais as condições presentes. A explicação de Barash, por exemplo, poderia receber essas críticas, tendo em vista seu compromisso com o adaptacionismo. Contudo, tais críticas poderiam ser rebatidas à medida que o adaptacionismo se aproximasse de perspectivas epistêmicas que privilegiam os valores cognitivos anteriormente citados. É o que Brandon pretende mostrar com as Explicações Adaptacionistas Idealmente Completas.

No âmbito da discussão em torno das explicações adaptacionistas, Brandon (1995) adota as sugestões de dois filósofos contemporâneos: Philip Kitcher e Wesley Salmon, para desenvolver o que ele chama de ‘Explicações Adaptacionistas Idealmente Com-

pletas’ (doravante, EAIC). Sua tese considera dois aspectos relevantes para se compreender as explicações científicas: a) explicação do que realmente aconteceu (*how-actually explanation*) e b) explicação do que possivelmente aconteceu (*how-possible explanation*), situadas, aqui, dentro do modelo geral de explicação⁶. Ambas ajudariam a situar o adaptacionismo dentro do cenário científico na medida em que o tipo (a) de explicação requer a identificação das verdadeiras causas e as condições suficientes que levam ao *explanandum*, mostrando como os eventos, de fato, aconteceram. Ao passo que a explicação de tipo (b) como complemento da do tipo (a), identifica os elementos das causas possíveis sem se ocupar necessariamente com a representação das propriedades ou entidades do mundo real. (GRÜNEYANOFF, 2013, pp 853-854).

Conforme Brandon, podemos identificar duas concepções de explicação científica. A primeira diz respeito ao modo como uma explicação científica deve ser expressa: de forma a unificar um amplo corpo de fenômenos sob um número mínimo de generalizações (abordagem *top-down*, na

⁶O modelo geral de explicação, seguindo as contribuições de Hempel e Oppenheim (1948), tem a estrutura de um argumento dedutivo, constituído pelas sentenças apresentadas como explicação de um dado fenômeno em razão das leis gerais ao qual está sujeito, bem como de certas condições antecedentes específicas (*explanans*) e a sentença que descreve o fenômeno a ser explicado (*explanandum*).

terminologia de Kitcher). Nesse sentido:

o (ou quiçá um) objetivo da ciência é a construção de um quadro econômico de leis e generalizações capazes de subsumir todos os fenômenos observáveis. As explicações científicas organizam e sistematizam o conhecimento do mundo empírico, de tal modo que quanto mais sistematizado e econômico for, mais profunda é a nossa compreensão do que é explicado (BRANDON, 1995, p. 160).

A segunda concepção é a mecânico-causal, no sentido de que um fenômeno é explicado quando são expostos os mecanismos ou as causas que o produziram (abordagem *bottom-up*, na terminologia de Kitcher). Nas palavras de Brandon:

Este ponto de vista [mecânico-causal] entende a explicação de eventos individuais como primária, a explicação de generalizações daí decorrendo. Isto é, a explicação de generalizações científicas deriva dos

mecanismos causais que produzem as regularidades. (BRANDON, 1995, p. 160).

Esses dois tipos de explicação científica podem ser entendidos como completamente díspares. É como Philip Kitcher, por exemplo, os interpreta. Outros teóricos podem amenizar esse entendimento, afirmando que, embora sejam perspectivas diferentes, há uma compatibilidade entre elas, já que cada uma oferece explicações complementares sobre um mesmo fenômeno. Para os propósitos dessa discussão, admitir-se-á, como Brandon, que as explicações ofertadas por cada um desses tipos são complementares, no sentido de que são constituintes de uma única explicação sofisticada e completa de um mesmo fenômeno. Enquanto a primeira aumenta nossa compreensão de um dado fenômeno, subsumindo-o a um princípio bastante geral, a segunda aumenta nossa compreensão pela descrição de relevantes mecanismos subjacentes a esse mesmo fenômeno. Além disso, ambas têm o mesmo objetivo e, quando unidas, podem captar melhor algumas das características importantes presentes nas explicações selecionistas sobre a adaptação.

Esse compromisso de Brandon

desemboca na tentativa de produzir uma explicação mais próxima do que, em filosofia da ciência, é chamado de *Explicações Idealmente Completas* (EIC). Sabe-se que é muito difícil produzir uma EIC e essa dificuldade se dá, dentre outras razões, pelo fato de que nem sempre as abordagens no âmbito da filosofia da ciência, realmente têm relevância e/ou contribuem para a prática científica. (BRANDON, 1995, pp. 161-162). Apesar disso, as EIC compõem um modelo bastante útil. Primeiro porque se tem admitido, hoje, que a determinação do que é ou não predominante dentro de um ramo particular da prática científica é variável. Segundo, porque uma EIC – mesmo que não seja totalmente completa, como seu nome sugere – permite a comparação entre diferentes explicações elaboradas sobre um mesmo fenômeno. Isso facilita a identificação do que a torna incompleta, isto é, a identificação das potenciais “armadilhas” que prejudicam o correto entendimento dos eventos colocados sob sua análise. Nesse sentido, uma EIC pode ampliar o entendimento dos fenômenos.

Com base nesse pano de fundo, Brandon pretende transpor a perspectiva das EIC para o contexto adaptacionista e, assim, apresentar a *Explicação Adaptacionista Idealmente Completa* (EAIC).

Essa tentativa tem que assumir vários pressupostos, como o fato de que a adaptação é um conceito histórico (o que exige a apresentação de uma história causal, cuja referência é a seleção); que a adaptação se dá dentro da relação de replicadores e interagentes; que as explicações adaptacionistas devem estar focadas em dados filogenéticos (o que as deixa mais complicadas, já que esses dados não são tão precisos como os dados envolvidos em explicações de eventos físicos), dentre outros pressupostos. Nesse sentido, uma EAIC deve estar focada, em um primeiro momento, na explicação de características de populações, tendo em vista que são as populações, espécies, ou clados que, de fato, evoluem. Os indivíduos apenas morrem ou prosperam sob a ação de pressões seletivas.

Para essa empreitada, Brandon (1995, p. 165) enfatiza, então, a importância de se estipular cinco tipos de informações que devem estar presentes em uma EAIC:

- (1) evidências de que a seleção, de fato, ocorreu;
- (2) evidências ecológicas que expliquem porque alguns organismos são mais adaptados do que outros;
- (3) evidências de que os traços resultantes da seleção são hereditários;

- (4) informações sobre a estrutura de uma população com base nos padrões do fluxo de genes e nos padrões de ambientes seletivos;
- (5) informações filogenéticas para se determinar quais características são primitivas e quais são derivadas.

Quanto ao tipo (1), existem estudos recentes que demonstram a ocorrência de rápida adaptação evolutiva de populações de organismos em ambientes caracterizados por alterações antrópicas (REZNICK & GHALAMBOR, 2001). As análises do processo de seleção em experimentos com variantes naturais e variantes introduzidas artificialmente como as pesquisas relativas à tolerância a metais pesados, à introdução de novas espécies de plantas e animais em locais cujos nichos ecológicos não os “prefiguravam”, à introdução de novos hospedeiros ou fontes de alimentos, às mudanças no ambiente biofísico etc. indicam uma alteração na taxa de evolução que evidencia a ocorrência do processo evolutivo e, ainda, apontam para a conclusão de que o ambiente seletivo atual é, em importantes aspectos, similar ao ambiente seletivo do passado. Entretanto, isso pode gerar um impasse: o de extrapolar o papel do ambiente atual para ambientes

ancestrais. O problema da extrapolação reside no fato de que não é possível fazer afirmações categóricas sobre o ambiente de milhões de anos atrás. Para tanto, podemos nos apegar às explicações do que possivelmente aconteceu como parte da estrutura das EAIC. Além disso, há de se confiar nas evidências históricas indiretas de seleção, como os registros fósseis, ainda que esses registros não impliquem, necessariamente, que ocorreu um processo de seleção, mas tão somente mostram a direção da mudança. De qualquer forma, com todas as informações das EAIC prontas será possível ter uma visão epistemologicamente mais robusta sobre as explicações adaptacionistas.

O foco do tipo (2) é saber o porquê de a seleção ter ocorrido, isto é, o porquê de alguns organismos serem mais adaptados do que outros, tarefa completamente diferente daquela que apenas identifica os organismos mais e menos adaptados. Quais são, então, as evidências ecológicas que indicam a ocorrência da seleção? Alguns autores, como Gould e Lewontin (1979), defendem que a resposta a esta questão exige um complexo estudo sobre as relações existentes entre o ambiente seletivo e os organismos, de diferentes espécies, envolvidos no processo de seleção, bem como evidências no nível fi-

siológico e biomecânico. Eles contestariam Brandon e aos adaptacionistas, acrescentando a crítica de que as explicações ecológicas idealmente completas são apenas substitutos das historietas e não trazem qualquer alteração significativa para resolver o problema da extrapolação, frequentemente presente nesses tipos de abordagem. No entanto, Brandon reafirma que as explicações ecológicas devem se ocupar com as dúvidas que dizem respeito apenas ao *porquê* da seleção ter ocorrido; e não com os dados fisiológicos e biomecânicos dos organismos, ensejando em uma explicação de *como* a seleção ocorreu. Nesse sentido, o que interessa para uma EAIC concernente às informações do tipo (2) é saber por que um organismo está mais adaptado do que outro em um dado ambiente. “A seleção”, completa Brandon (1995, pp. 167-168, nota 9), “pode ser simplesmente indiferente à fisiologia e à biomecânica subjacentes [aos organismos]”, de tal modo que seria desnecessário incluir tais informações em uma EAIC.

É imprescindível que as variações relevantes sejam herdáveis para que a seleção natural tenha, de fato, consequências evolutivas. Esse é o princípio sobre o qual se fundamenta o tipo (3) de informação. Isso significa dizer que a pre-

sença de certo traço em uma população pode ser explicado com base na herdabilidade, entendida como um requisito importante do processo evolutivo. Mas não é tão óbvio afirmar “que a herdabilidade implica variação” (Brandon, 1995, p. 168). Se em uma EAIC há o entendimento de que a seleção direcionou a fixação de uma característica relevante em uma dada população, a fundamentação dessa hipótese deve estar guiada por manipulações experimentais ou por evidências indiretas. Essas últimas são as informações do tipo (1) que podem ser baseadas, por exemplo, nos registros fósseis.

Supondo, com base em evidências históricas, que o traço A_1 substituiu o traço A em alguma linhagem, seria difícil sustentar a afirmação de que os valores do traço A foram herdados. Mas, pensando essas evidências sob a perspectiva de que o traço A_1 foi selecionado em um ambiente que sofreu mudanças graduais ao longo do tempo, então pode-se afirmar com mais precisão que A_1 substituiu A , também de forma gradual, ensejando a ideia de herança com variação. Talvez a herdabilidade (substituição do traço A pelo A_1) fique mais evidente ainda em grupos intimamente relacionados. Entretanto, a herança de muitos traços se dá por meio de deriva; isso significa que

o fato de A_1 ter substituído A em uma linhagem não implica, necessariamente, que houve seleção do traço A_1 (BRANDON, 1995, p. 168). Nesse sentido, a deriva é um problema que as informações do tipo (3) têm que abarcar, pois nem sempre será possível ter evidências quanto à seleção de um traço presente em uma dada população.

Essa discussão acerca da herdabilidade dos traços em uma linhagem leva a entender que a elaboração de uma EAIC é complexa, na medida em que deve pressupor os aspectos genéticos da herdabilidade, como importantes elementos que afetam a evolução de um traço em uma população.

uma medida quantitativa de herdabilidade genética de algum traço em uma particular população em um ambiente particular é uma constante empírica que pode ou não permanecer à medida que a população e/ou o ambiente mudam. Para extrapolar, de forma confiável, os valores de herdabilidade, precisamos conhecer a genética subjacente. (BRANDON, 1995,

p. 169).

As informações do tipo (4) ou informações sobre a estrutura das populações com base nos padrões de fluxo dos genes e nos padrões de um ambiente seletivo são aspectos que se mostram, por exemplo, em modelos de seleção de grupo e, por vezes, de parentesco. O que se pretende com a aquisição dessas informações é a identificação dos elementos que permitem produzir explicações acerca das consequências evolutivas em diferentes estruturas populacionais. Ora, se diferentes estruturas populacionais – demarcadas pelo padrão do fluxo dos genes e pelo padrão ambiental – resultam em consequências evolutivas distintas, então qualquer tentativa de explicar a adaptação dos indivíduos nessas populações tem de levar em conta essas especificidades, sob pena de produzir explicações com pouco valor epistêmico. Dentro dessa perspectiva, há de se esperar que duas populações com padrões ambientais e de fluxo dos genes idênticos ou semelhantes, também tenham consequências evolutivas idênticas ou semelhantes. Porém, estudos empíricos com base nos modelos de seleção

⁷No modelo interdêmico, os grupos são demes seletivamente homogêneos; no modelo intradêmico, os membros do grupo é que são os demes que ficam dispersos dentro de um pool comum de acasalamento. Nesse caso, os demes são seletivamente heterogêneos.

de grupo (como o interdêmico e o intradêmico) indicaram que o padrão de fluxo dos genes – por ser mais fácil de ser determinado e ser seletivamente homogêneo – é uma opção mais interessante do que o padrão de um ambiente seletivo.

Ainda persistente, um dos problemas que atinge o tipo (4) é a extrapolação. Há a necessidade de se obter dados observacionais ou experimentais, com referência às populações correntes, que permitam realizar a extrapolação de forma minimamente aceitável. Segundo Brandon, podemos assumir com alto grau de razoabilidade que as leis físicas atuais são iguais as dos ambientes ancestrais e, com base nelas é possível estimar, com certa precisão, parte da estrutura ambiental do passado que tem reflexos no fluxo dos genes de uma população. A evolução da capacidade de voar dos insetos, por exemplo, decerto, seguiu as leis da aerodinâmica e/ou da termodinâmica nos casos das fases anteriores à função de voo. Sendo assim, experimentos atuais com base em regularidades ou leis físicas são relevantes para se entender o ambiente seletivo do passado. Embora essa pressuposição seja útil para uma EAIC, ela se mostra limitada na medida em que deixa de fora vários outros elementos importantes para uma explicação evolutiva. O caso humano é espe-

cialmente significativo, pois seria bastante complicado explicar nossos comportamentos egoístas e altruístas atuais com base na estrutura populacional dos primeiros hominídeos (BRANDON, 1995, p. 170).

As informações do tipo (5) nos permitem fazer hipóteses sobre uma dada característica produzida por seleção natural no passado (gênese histórica), mesmo que no presente, em vista de mudanças no regime seletivo, ela diminua a adaptatividade. Aqui pode haver uma confusão quando se ignora as diferenças existentes entre um traço adaptativo e uma adaptação. Os adaptacionistas frequentemente fazem essa confusão quando tentam explicar as características adaptativas correntes, vinculando seu valor adaptativo a algum ambiente ancestral no qual essas características teriam sido selecionadas. Dito de outra maneira, associa-se erroneamente a adaptação tanto ao “produto” – isto é, uma característica com valor adaptativo – quanto ao “processo” que deu origem àquele produto. Para evitar esse tipo de confusão, é importante ter claros os conceitos de ‘adaptação’ e de ‘adaptativo’, bem como as relações possíveis entre eles. Nesses termos, entende-se que o conceito de adaptação diz respeito a uma ou mais caracterís-

ticas favorecidas pela seleção natural por conta de sua eficácia no desempenho de um determinado papel. A essas características estão associadas histórias evolutivas de seleção. Já o conceito de adaptativo faz referência a uma ou mais características cuja fun-

ção atual aumenta o sucesso reprodutivo de um organismo. (LALAND e BROWN, 2002, p. 132).

A tabela abaixo mostra as diferenças entre adaptação e adaptativo e as relações entre esses dois conceitos.

		ADAPTATIVO HOJE? (para uma determinada função)	
		SIM	NÃO
ADAPTAÇÃO NO PASSADO? (para uma determinada função)	SIM	1 ADAPTAÇÃO EM CURSO Adaptação que permanece adaptativa por conta de sua continuidade em um ambiente seletivo atual.	2 ADAPTAÇÃO NO PASSADO Não é mais adaptativa por causa de mudanças no ambiente seletivo atual.
	NÃO	3 EXAPTAÇÃO Uma característica que aumenta a aptidão hoje, mas que não foi favorecida pela seleção natural para o papel que agora exerce.	4 SUBPRODUTO DISFUNCIONAL Uma característica que não realça a aptidão adaptativa e não foi favorecida pela seleção natural.

Tabela 1 – retirada de Laland e Brown, 2002, p. 133.

A tabela 1 aponta quatro situações, cada qual com suas peculiaridades, no que diz respeito às influências de características selecionadas ao longo de uma história filética qualquer. As duas células da tabela que fazem menção à adaptação em curso (1) e ao subproduto disfuncional (4) não oferecem dificuldades de entendimento. A primeira apresenta uma resposta afirmativa para adaptação no passado e para adaptativo hoje, o que significa dizer que, no passado, uma determinada função foi e continua sendo selecionada positivamente. Já a célula (4)

apresenta resposta negativa para adaptação no passado e adaptativo hoje, o que implica dizer que a função não foi selecionada positivamente no passado nem o é no presente; logo, a tendência é o desaparecimento.

As outras células da tabela 1 que podem apresentar maior dificuldade de entendimento são as que fazem referência à adaptação no passado (2) e à exaptação (3). Para melhor entender a célula (2), é importante ter em mente que as características que foram selecionadas positivamente no passado e que ainda permanecem nos or-

ganismos correntes – mas não lhe são mais adaptativas – assim o são porque as pressões seletivas atuais também são outras. Mas porque essas características ainda estão presentes? Por que a seleção natural não as eliminou? Pode ser que essas características não adaptativas sejam fruto de mutações recentes que, por alguma razão (por meio de deriva, por exemplo), se manifestaram fenotipicamente e a seleção natural não tenha tido tempo hábil para excluí-las. Uma hipótese mais plausível são as rápidas mudanças ambientais, principalmente dentro do cenário cultural humano. Nesse contexto, as mal-adaptações podem aparecer com facilidade, tendo em vista que os traços dos organismos têm por base as pressões de ambientes de outrora, cujas exigências seriam muito diferentes das correntes.

A dieta humana selecionada no Pleistoceno, por exemplo, está baseada em caça, castanhas, vegetais e frutas frescas, bem como fontes de energia com alto poder calórico como o açúcar e a gordura. O resultado dessa dieta foi o aumento da aptidão daqueles indivíduos que, além de gostar do açúcar e da gordura, não tinham problemas em digeri-los. O gosto por esses tipos de alimentos, evidentemente, permanece ainda hoje. Entretanto, as pressões se-

letivas são outras, já que a facilidade para obter açúcar e gordura em quantidade superior ao que nossos ancestrais conseguiram é muito maior em decorrência das conquistas tecnológicas e culturais. O comportamento de alto consumo de açúcar e gordura gera grandes problemas de saúde para os indivíduos da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a diminuição da aptidão daqueles que se comportam dessa maneira.

Outro conceito que merece esclarecimento é o de exaptação (3), um termo cunhado por Gould e Vrba (1982). Conforme ilustram esses autores, estruturas complexas podem evoluir de estruturas mais simples, como características que não podem ser explicadas por pressões seletivas relacionadas à sua função atual, mas por pressões seletivas decorrentes de fatores ambientais do passado. Isso significa dizer que a exaptação é uma “característica, evoluída para outros usos (ou características não funcionais) e mais tarde cooptada para seu papel corrente”, de tal modo que é possível afirmar que “as adaptações têm funções e as exaptações têm efeitos.” (GOULD & VRBA, 1982).

Para um bom entendimento desse conceito, vale à pena citar o efeito que as penas exercem hoje no voo das aves. A explicação atual mais aceita afirma que as

penas foram inicialmente selecionadas não para o voo, mas para a termorregulação e proteção de dinossauros ancestrais das aves. O registro fóssil do *Archaeopteryx* mostra o que seria um dos primeiros animais com penas. Essa espécie viveu há cerca de 150 milhões de anos, possuía a dimensão de um corvo e apresentava asas e o corpo coberto de penas. Diferentemente das aves atuais, tinha dentes, ossos na cauda, como um pequeno dinossauro, e três dedos delgados em forma de garra nas extremidades de suas asas. Embora a configuração de suas garras nos pés possivelmente fosse uma adaptação para pousar em árvores e não para correr, é bem provável que não voasse, pois não possuía o esterno em forma de quilha, osso que as aves atuais possuem no peito e no qual se inserem os fortes músculos que as permitem bater as asas para alçar voo.

A espécie *Archaeopteryx* e outras que também possuíam penas enfrentaram ambientes com pressões seletivas bem específicas, permitindo a seleção positiva das penas para algum fim útil, a termorregulação, provavelmente. Com o passar das gerações, essas pressões se mantiveram, mas as penas, ao invés de permanecerem apenas com a função protetora, foram cooptadas para o voo, garantindo uma configuração bem

semelhante às atuais aves. Por fim, o resultado foi a mudança das características das próprias penas (aerodinâmica), dos traços esqueléticos e dos padrões neuromotores específicos. Pode-se afirmar com isso que houve a exaptação de uma ou várias características ao longo da evolução das aves que permitiu o aparecimento da habilidade para o voo.

Com base ainda nas argumentações de Gould e Vrba, os adaptacionistas assumem o erro de desconsiderar as restrições filogenéticas como elementos importantes para a evolução e o desenvolvimento dos organismos. Ignoram, assim, as limitações e/ou os direcionamentos que essas restrições impõem ao processo evolutivo e à ontogenia. Por conseguinte, produzem equívocos teóricos que dificultam o correto entendimento do processo evolutivo (GOULD e LEWONTIN, 1979). Os críticos do programa adaptacionista asseguram que algumas das características presentes nos seres vivos correntes derivam não de processos ligados à seleção natural, mas de restrições estruturais que os afetam como um todo integrado.

De acordo com críticos do adaptacionismo, como Gould e Lewontin (1979), uma vez que uma dada espécie tenha “adotado” certo “caminho” evolutivo (determinada “estratégia” em detrimento

de outras possíveis), há um compromisso cada vez maior com esta “escolha” em particular, de tal modo que ocorre uma diminuição progressiva das possibilidades de suas respostas adaptativas às exigências dos fatores ambientais. Impõe-se aí, portanto, limitações naturais em relação aos destinos evolutivos que podem ser traçados: os picos e os vales de uma paisagem evolutiva. Gould e Lewontin asseveram que essas restrições dizem respeito aos planos básicos de construção (*Baupläne*) dos organismos, isto é, às possibilidades de desenvolvimento (ontogenia) limitadas em decorrência das restrições históricas. Isso significa dizer que as restrições internas de uma determinada espécie a impedirão de seguir qualquer “caminho evolutivo” e/ou ontogenético.

Sobre as limitações filogenéticas e ontogenéticas dos organismos, há uma interpretação bastante recente, pautada nos pressupostos da assim chamada teoria da Evo-devo. Ela sugere uma discussão mais enfática em torno da unidade de tipo ou, em outros termos, destaca “o retorno [do] interesse pelas semelhanças que contrasta com o interesse pelas diferenças, característico tanto do darwinismo clássico quanto do darwinismo neoclássico.” (CAPONI, 2011a, p. 212). Portanto,

há dois problemas que merecem esclarecimentos dentro dessa perspectiva: a persistência de certas estruturas morfológicas e o surgimento de novidades morfológicas.

Esses dois problemas sempre foram analisados pelos adaptacionistas, tendo por base principal a seleção natural. O que Gould e Lewontin sugerem – e que está em concordância com a teoria da Evo-devo – é que uma explicação mais acurada do fenômeno evolutivo requer referências teóricas que estão para além do poder explicativo da seleção natural. Teria que se levar em conta “as forças que explicariam porque o padrão (*pattern*) morfológico gerado pela evolução só ocupa uma parte restringida de um morfoespaço que, *a priori*, parecia oferecer mais possibilidades do que as efetivamente atualizadas.” (CAPONI, 2011a, p. 215). Essa explicação levaria em consideração, portanto, uma teoria complementar à da seleção natural capaz de explicar a sequência, a direção e os limites impostos à filogenia dos organismos devido às exigências organizacionais da ontogênese e as restrições do desenvolvimento. Com esses três pontos, razoavelmente clarificados, seria, então, possível perceber que

o meio pelo qual se pro-

pagam os efeitos evolutivos das contrações desenvolvimentais [...] são grupamentos de espécies que compartilham um mesmo plano básico (*Bauplan*); e é nesse nível que suas marcas poderão ser observadas. As contrações desenvolvimentais, com efeito, podem ser identificadas como agindo sobre todas as ordens taxonômicas que compartilham um mesmo plano corporal. (CAPONI, 2011a, p. 219).

Gould e Lewontin (1979) usam o termo em alemão '*Bauplan*' porque fazem uma analogia das limitações estruturais impostas aos organismos com as limitações arquitetônicas impostas a um plano de construção traçado por um engenheiro. Eles citam os arcos da Catedral de São Marcos, situada em Veneza, como exemplo. A sustentação das abóbadas dessa catedral é feita com quatro arcos. O apoio da abóbada sobre os arcos gera – devido ao seu plano de construção – espaços triangulares entre estes e a base da abóbada, chamados por Gould e Lewontin de 'tímpanos'. Esses espaços nada mais são do que subprodutos decorrentes das limitações impostas pelo *Bauplan* deste projeto.

Entretanto, esses tímpanos foram bem utilizados por artistas que, por meio de belas pinturas, representam mensagens da fé cristã. A beleza ímpar dessa construção e das pinturas podem levar a crer que esses espaços foram projetados exatamente para estamparem tais imagens. Esse equívoco, asseguram Gould e Lewontin, é semelhante ao equívoco dos adaptacionistas, segundo o qual, todas as características dos organismos teriam sido projetadas para cumprirem uma função em um grau ótimo.

Contrariamente a essa expectativa adaptacionista, há características nos organismos que são subprodutos (*by-products*) adaptativos cooptados para outras funções; à semelhança com os tímpanos da catedral de São Marcos, meros subprodutos arquitetônicos cooptados para outros fins (estampar pinturas com temáticas cristãs). Se for este o caso, a ação da seleção natural sozinha não é suficiente para causar todas as características dos organismos em uma população. Muitas delas são cooptadas (exaptação) para outros fins bem diferentes dos inicialmente projetados.

A analogia proposta acima pode ser verificada, por exemplo, no "compromisso" com o voo que a história evolutiva das aves mostra. Esse "compromisso" lhes exi-

giu, ao longo de sua evolução, uma resposta adaptativa a um ambiente seletivo específico que, teoricamente, fomentava as habilidades para voar. Isso exigiu das aves uma arquitetura corporal com uma substancial redução de sua massa corpórea. A partir dessas informações básicas já é possível deduzir algumas restrições evolutivas, dentre as quais, a impossibilidade de adquirir um cérebro grande, com maior capacidade cognitiva. Mesmo que houvesse vantagens adaptativas em relação a essa característica em cenários mais recentes, esse traço não poderia ser selecionado positivamente, uma vez que o plano básico de construção das aves limita as possibilidades de desenvolvimento para um tipo de configuração neurofisiológica com uma grande massa encefálica.

Nestes termos, as restrições estruturais tornam-se um dos aspectos mais interessantes da contenda entre adaptacionistas e não adaptacionistas. Há o entendimento de que as restrições internas decorrentes de uma herança filética poderiam impedir que os organismos respondessem de modo ótimo às pressões ambientais, impedindo-os de seguir um “caminho evolutivo” qualquer.

Portanto, o plano de construção de cada organismo é uma das limitações que se impõem às ex-

plicações com base selecionista. Gould e Lewontin (1979) acentuaram em suas críticas a negligência dos adaptacionistas diante dessas limitações filéticas. Essa atitude, aparentemente, faz com que eles não percebam que boa parte dos traços dos organismos não decorre do processo seletivo; e que o suposto poder causal-explicativo da seleção natural é mais restrito.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que nem todas as características de um organismo que aumentam sua aptidão foram moldadas pela seleção para o papel que, hoje, desempenham. Muitas delas foram cooptadas para outros usos. Nesse sentido, deve-se fazer essa diferenciação das características que foram ou não cooptadas para outros usos com o intuito de não cair em análises equivocadas sobre o quê evoluiu do quê.

Como se vê, as críticas de Gould e Lewontin ao programa adaptacionista são bem contundentes. Porém, uma tréplica possível assumiria, em primeiro lugar, a tese de que a distinção entre exaptação e adaptação não traz grandes benefícios epistemológicos pois,

Como os processos de adaptação secundária são provavelmente muito comuns, a distinção adaptação/exaptação não é

muito útil, exceto como uma indicação da sucessão de eventos evolutivos. Uma característica é uma adaptação para todos os propósitos a que serviu; que ajudam a explicar por que ela ainda existe. O importante não é distinguir a pressão da primeira seleção das demais, mas distinguir todo o processo de seleção do processo que ainda está acontecendo hoje, mas que não desempenha nenhum papel na evolução passada. Esta é uma distinção entre "ser adaptativo" e "ser uma adaptação". (Sterelny & Griffiths, 1999, p 220).

Se é menos importante distinguir adaptação de exaptação do que distinguir todo o processo seletivo do processo que ocorre hoje, então outras interpretações são possíveis. A tabela 1, por exemplo, teria de ser remodelada, acentuando a importância de se entender as células 1 e 3, substituindo o título da 1 por "ser adaptativo" e o título da 3 por "ser uma adaptação". As características de um organismo relativas à célula 3 teriam uma história evolutiva com todos, ou quase todos, os mecanismos envolvidos que possibilitaram a seleção daquelas características eaju-

dam a explicar porque elas ainda existem hoje, ao passo que as características de um organismo relativas à célula 1 não poderiam, ainda, ter uma história evolutiva ou teriam apenas parte de uma história, pois "não desempenham nenhum papel na evolução passada". O programa adaptacionista tenta produzir explicações com esse viés e, por essa razão, não dá destaque para a distinção proposta por Gould e Vrba (1982).

Voltando ao papel das EAIC, não podemos perder de vista que todas as informações que as compõem (1-5) possuem uma dimensão histórica. Isso significa que a tentativa de Brandon tem um caráter especulativo, o que, por si só, não a invalida em termos epistemológicos. Mesmo que esse e os outros problemas apontados levem a um posicionamento cético concernente à elaboração dessa proposta de explicação adaptacionista, Brandon entende que é possível resguardar o valor heurístico dessas explicações considerando que uma EAIC está no âmbito das explicações do que possivelmente ocorreu (*how-possibly explanations*). Nesse sentido, seu valor heurístico não ficaria atrelado apenas às elucidações dos processos que, de fato, ocorreram (*how-actually explanation*), mas também à capacidade de gerar novas perspectivas e hipóteses que contribuam

para o enriquecimento das discussões em biologia evolutiva.

Darwin, por exemplo, já indicava que as adaptações poderiam ser explicadas a partir de histórias sobre o que possivelmente ocorreu, quando da abordagem no capítulo VI de *A Origem das Espécies* acerca dos órgãos de alto grau de perfeição e complexidade como os olhos. O valor heurístico dessa explicação estaria representado na grande quantidade de hipóteses e de posturas posteriormente desenvolvidas com base na teoria darwiniana. E não podemos esquecer que, em termos de explicações evolutivas, Darwin considerava a unidade de tipo inferior às condições de existência e à adaptação dos organismos. “Assim, de fato, a lei das Condições de Existência é superior, pois abarca, por meio da herança de adaptações anteriores, a lei da Unidade de Tipo.” (DARWIN, 2009, p. 188).

Não obstante, o adaptacionismo não pode se subtrair do auxílio às explicações do que realmente aconteceu, sejam elas do tipo que busca a unificação, sejam elas do tipo mecânico-causal. “Nós podemos entender um fenômeno quando temos um relato completo de como realmente ele se dá” (BRANDON, 1995, p. 177). Assim, os valores cognitivos das EAIC aumentariam quando, pelo menos, parte de suas explicações

estivesse amparada por uma explicação do que realmente aconteceu. Diante de hipóteses que venham a entrar em conflito com alguma lei geral, então essas hipóteses devem ser abandonadas. Não seria possível sustentar, por exemplo, uma explicação acerca da evolução da capacidade de voar dos insetos que contradissesse os princípios da aerodinâmica.

As adaptações se dão dentro de um processo histórico, cujas explicações relativas a ambientes seletivos fogem dos padrões de explicação próprios das ciências físicas. Mas isso não implica dizer que a História não é ciência. O que pode ser dito é que a História é um tipo de ciência diferenciada da Física e da Química. Essa particularidade define boa parte dos rumos da discussão aqui proposta. As explicações históricas têm, assim como as explicações adaptacionistas, a característica geral de fazerem referência ao que possivelmente ocorreu. Nesse sentido, qualquer tentativa, seja de base darwinista ou não, de explicar a evolução de uma determinada linhagem de organismos não pode furtar-se ao caráter histórico desse processo e sempre fará menção ao que possivelmente aconteceu, inclusive as explicações da Evo-devo propostas por Gould e Lewontin. Todavia, há de se considerar também que a evolução é um processo

que mantem uma estrutura persistente através do espaço-tempo e que a causação física pode provocar mudanças nessa estrutura. Sendo assim, explicações baseadas nas interações causais que alteram o processo evolutivo podem mostrar-se mais robustas quando são mais precisas, aproximando as histórias de mundos possíveis às explicações do que realmente aconteceu. Essa perspectiva permite, inclusive, que sejam feitas correções e/ou ajustes em alguns aspectos dos resultados decorrentes das explicações do que realmente ocorreu. Uma via de mão dupla, por assim dizer.

Parece razoável, então, considerar que, embora as explicações de caráter histórico apresentem diferenças significativas em relação às explicações do que realmente aconteceu (baseadas em leis gerais), não há, contudo, a incidência de conflitos e contradições quando ambas são, honestamente, utilizadas. Ao contrário, elas se complementam, se ajustam e fornecem explicações epistemologicamente consistentes. Enquanto uma tenta descobrir e se guiar pelas leis gerais que governam os fenômenos, a outra se preocupa com uma sequência de eventos históricos particulares (SOBER, 2000, p. 14).

É evidente, por exemplo, a diferença entre as explicações de um

físico de partículas e as de um astrônomo. Ambos fornecem explicações científicas, embora possuam formas diferentes. O físico se ocupará em identificar os princípios gerais que governam um tipo específico de colisão de partículas sem se preocupar com *quando* ou *onde* esse evento ocorreu, ocorre ou ocorrerá, tendo em vista que as leis gerais que regem esse tipo de fenômeno são consideradas universais (ciência nomotética); não se limitando a um local particular nem a um tempo específico. O astrônomo, por sua vez, precisa obter dados sobre um objeto único. Para tanto, informações concernentes à distância em relação à Terra, tamanho, densidade, temperatura etc. são incorporadas em sentenças que descrevem eventos históricos particulares.

Não há, portanto, uma divisão estanque entre ciência nomotética e ciência histórica; ao contrário, uma pode complementar a outra. É esse o contexto das EAIC, pois abordam tanto elementos históricos quanto nomotéticos à medida que tentam mostrar *como* (explicação histórica) e *por que* (explicação nomotética) o processo adaptativo produziu uma dada característica nos organismos de uma população específica.

Brandon exemplifica esse entendimento a partir das explica-

ções adaptacionistas concernentes à habilidade de voar dos insetos com base em estudos realizados por Kingsolver e Koehl em 1985. Segundo Brandon, o passo inicial é dado pela resposta à seguinte pergunta: *como* a capacidade de voar dos insetos pode ter evoluído? A resposta, evidentemente, aponta para uma explicação do que possivelmente ocorreu. Em um resumo simplificado, uma resposta histórica plausível diria que a capacidade de voar surge de insetos não alados em decorrência de modificações graduais – dirigidas por vantagens aerodinâmicas e representadas em uma sequência que se inicia com protoasas e termina com as atuais configurações das asas – ao longo de gerações de indivíduos em uma dada população. Embora essa resposta seja facilmente criticada em razão dos avanços propiciados pela *Evo-devo* em consonância com as contrições impostas pelo *bauplan* já aqui mencionadas, no momento importa apenas se fixar na ideia de que as EAIC pretendem, dentre outras coisas, ampliar os valores cognitivos das explicações adaptacionistas com o objetivo de classificá-las como boas explicações científicas.

Mesmo que, de fato, o surgimento das asas em insetos tenha se dado em razão de modificações graduais, não basta descrever

uma história evolutiva das asas, indicando quais seriam as possíveis características intermediárias entre os insetos sem asas do passado e os alados de hoje. Como já foi acentuado, é importante indicar também os ganhos adaptativos durante essa transição. Para tanto, há de se identificar quais são as possíveis razões ecológicas para se afirmar, com certa precisão, que aqueles insetos com determinadas modificações fenotípicas – desde os que possuíam protoasas até os que, atualmente, voam com destreza – tinham maior aptidão do que aqueles sem essas modificações. Embora uma explicação não gradual tenha a vantagem de prescindir do valor adaptativo das protoasas, afirmando que tal traço estaria situado em um vale, e não em um pico, de uma paisagem adaptativa, a explicação gradual pode trazer elementos heurísticos significativos, acrescentado a ideia de que a evolução é “criativa”, tal como veremos na próxima seção.

Assim, cabe a segunda questão: *por que* esse processo evolutivo produziu insetos alados? A resposta a esta questão não pode ser apenas um relato histórico de possíveis eventos desconectados. Há de se construir uma explicação nomotética que faça referência à abordagem *top-down* e/ou à abordagem *bottom-up*, tendo em

vista que os estudos de Kingsolver e Koehl foram guiados por modelos físicos, baseados nas leis da aerodinâmica e da termodinâmica. Assim, seria possível verificar o poder explicativo das EAIC ao unificar essas abordagens em uma única explicação.

Em um primeiro momento, os testes realizados em um túnel de vento não indicaram qualquer vantagem aerodinâmica significativa para as protoasas, de modo que, colocadas apenas essas condições iniciais, os insetos mutantes do passado não teriam qualquer aumento de aptidão em sua configuração fenotípica. De posse dessas informações, seria coerente abandonar as explicações do que possivelmente aconteceu sobre a evolução das asas em insetos que fossem motivadas por hipóteses acerca das vantagens aerodinâmicas das protoasas, tendo em vista que essas possíveis vantagens não foram identificadas nos testes realizados com base nas leis da aerodinâmica. Porém, são notórias as vantagens aerodinâmicas para o voo nos insetos alados contemporâneos. Então, pode-se dizer que, provavelmente, essas vantagens só se manifestaram em um estágio posterior.

Como a hipótese da vantagem aerodinâmica das protoasas não foi corroborada, outro modelo fundado nas leis da termodinâ-

mica foi forjado. Neste caso, os resultados foram bastante significativos. Nos experimentos realizados foram controladas, dentre outras, as variantes referentes ao tamanho das asas e à termorregulação. Kingsolver e Koehl separaram várias amostras de asas com tamanhos e formas diferentes e as colocaram sob uma lâmpada acesa. Em seguida, eles mediram a temperatura do ar circundante e observaram que as asas produziam efeitos termorreguladores. O resultado do experimento evidenciou, portanto, vantagens importantes para os insetos concernentes à termorregulação.

Elaborar uma história evolutiva acerca dos efeitos adaptativos das películas termorreguladoras nos insetos com base apenas nesse experimento não seria, por certo, uma boa explicação científica. Como parte de uma EAIC, esse e outros experimentos teriam de estar vinculados as 5 informações mencionadas anteriormente e o conjunto total da explicação deve atender aos valores cognitivos já mencionados. Portanto, teria de ser simples, porém, relevante em razão de sua contribuição para a resposta de um problema científico importante e submetida a outros testes além dos realizados por Kingsolver e Koehl. Teria de ser, ainda, compatível com outras hipóteses bem esta-

belecidas, embora como um contraponto à Evo-devo. Os poderes preditivo e heurístico seriam corroborados, também, pelo “poder criativo” da seleção natural, abordagem da próxima seção.

Portanto, parte do *explanans* de uma EAIC poderia ser composta da hipótese de que os insetos tiveram vantagens adaptativas com as protoasas em razão da termorregulação; e que os seus consequentes efeitos aerodinâmicos também resultaram no aumento da aptidão desses insetos pela capacidade de voar. Então, o que possivelmente ocorreu? A resposta a essa questão seria, em resumo, que as graduais modificações fenotípicas referentes ao aumento expressivo de tamanho da película termorreguladora (asas) garantiram uma maior aptidão para os insetos detentores dessa característica, em decorrência de uma acentuada capacidade de proteção contra as variações de temperatura em ambientes ancestrais. Essa característica posteriormente possibilitou aos insetos a aquisição de outra função, a habilidade para o voo, trazendo-lhes outros benefícios significativos que lhes garantiram, novamente, o au-

mento da aptidão e uma melhor adaptação ao ambiente seletivo no qual se encontravam.⁸

Embora esses pontos aqui apresentados não sejam suficientes para dar firme assento a uma explicação do que realmente aconteceu, suas hipóteses podem ser testadas dentro dos limites de uma explicação do tipo que promove a unificação e/ou do tipo mecânico-causal, tendo em vista a menção às leis que orientam ou delimitam determinadas especulações próprias de uma EAIC, elevando, assim, o seu grau de plausibilidade.

Com base no que já foi destacado nessa discussão, uma reavaliação da explicação de Barash acentuaria que sua hipótese é, de fato, uma explicação histórica do que possivelmente aconteceu, quanto ao valor adaptativo da agressividade do *Sialia sialis* durante o período de reprodução. Entretanto, se ela estivesse inserida no contexto de uma EAIC, seu poder explicativo poderia ser aumentado, pois atenderia várias exigências colocadas por Brandon, possibilitando a elaboração de testes mais acurados. Nesse contexto, as dificuldades presentes na abordagem de Barash relati-

⁸Poderia ser dito – com base em Gould e Vrba (1982) – que ocorreu uma exaptação para o voo de uma característica cuja função original era completamente outra (termorregulação). Independentemente da nomenclatura utilizada, o que importa é acentuar que os experimentos baseados em leis científicas da aerodinâmica e da termodinâmica contribuíram significativamente para a elaboração de uma explicação do que possivelmente aconteceu nesse processo evolutivo.

vas a outras hipóteses explicativas com base em diferentes variantes controláveis poderiam ser superadas com mais facilidade, evitando uma mera substituição por outra explicação de mesmo mote. O mais correto, então, seria incorporar os cinco tipos de conhecimentos componentes de uma EAIC, evitando os possíveis conflitos com leis naturais conhecidas e/ou conhecimentos científicos bem estabelecidos.

Pode-se dizer, então, que um adaptacionista, pautado pelas referências de uma EAIC, é capaz de formular hipóteses de acordo com os conhecimentos científicos bem estabelecidos e também responder questões sobre o porquê de um fenômeno evolutivo acontecer de uma forma e não de outra; em determinadas condições e não em outras, por meio da elucidação de condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, atreladas a leis científicas explícitas ou implícitas; com consequente aumento do poder explicativo e do entendimento da causalidade dos fenômenos evolutivos. Nesse contexto, é possível superar, em parte, a dicotomia entre os evolucionistas que acentuam, por um lado, a seleção natural como um importante processo da evolução e, por outro, aqueles que destacam outros mecanismos.

A ideia básica até aqui, por-

tanto, é a de que todos aqueles processos mencionados contribuem para o enriquecimento das explicações atinentes à adaptação dos organismos. Não obstante, considerando os objetivos desse artigo, destaca-se a ideia de que a seleção natural tem um papel importante, que a difere dos demais mecanismos evolutivos, dentro do processo que possibilita a evolução das espécies: o de ser uma “força criativa”.

O que o darwinismo explica?

O título desta seção é o mesmo de um artigo que Peter Godfrey-Smith escreveu em julho de 2009 para o Festival Darwin, promovido pela Universidade de Cambridge. Esse artigo representa apenas uma pequena parte de uma obra mais ambiciosa, também publicada em 2009. Godfrey-Smith inicia seu artigo afirmando que o que Darwin fez para a biologia foi semelhante ao que Newton fez para a física. Cada qual introduziu uma teoria que unificou uma ampla gama de fenômenos, fazendo com que esses fenômenos pudessem ser explicados em termos causais sem o apelo à providência ou a propósitos. É interessante destacar essa comparação entre Darwin e Newton – que os coloca no mesmo patamar

– porque além de acentuar a importância do darwinismo para o pensamento científico, supõe que a teoria elaborada por Darwin tem todos, ou quase todos, os valores cognitivos atribuídos à teoria mecânica de Newton.

Sem mencionar os pressupostos teóricos e as abordagens desenvolvidas na obra de Godfrey-Smith (2009a) que, por si só requereriam um tratamento longo e complicado, este artigo destaca o que tem relevância no contexto da discussão a que se propõe: a distinção entre 1) explicações de origem e 2) explicações de distribuição. Uma explicação de distribuição pressupõe a existência de um conjunto de variantes de organismos em uma população. O objetivo é, então, explicar porque essas variantes têm a distribuição que têm ou porque essa distribuição sofreu modificações. Essa explicação deixa em evidência que algumas variantes de organismos são bastante comuns, enquanto outras são mais raras. Outras, ainda, teriam estado presentes em gerações passadas, mas, na atual, estão ausentes. Uma explicação de origem, ao contrário, dedica-se a explicar por que uma população veio a existir e a ter indivíduos de um tipo particular, não se importando com a quantidade nem com a distribuição desses indivíduos nessa população. Isso significa di-

zer que essa explicação volta-se para o aparecimento original dos indivíduos, tomados como referência quando uma explicação do tipo (2) é dada.

Muitos biólogos diriam que a seleção natural tem papel relevante apenas nas explicações de distribuição. Com o auxílio desse mecanismo, não haveria grandes dificuldades de explicar por que uma dada característica veio a tornar-se comum ou rara em uma população de organismos. Assim como um *bricoleur*, a seleção natural atua em cima de coisas já existentes, no caso, as características que os indivíduos de uma população possuem. Tais características poderiam ter a frequência aumentada, diminuída ou mesmo extirpadas de um grupo de indivíduos por meio da eliminação daqueles que têm menor aptidão em um ambiente específico. A seleção, portanto, não seria capaz de produzir novidades.

A despeito desse entendimento, Godfrey-Smith admite que a seleção natural tem um papel criativo no processo evolutivo, evidenciado pelas explicações de origem. O seu grande desafio é, então, entender qual seria esse papel e como ele se vincula ao tipo (1) de explicação. Com isso, ele afirma que

as explicações de origem

são dadas por uma parte diferente do pacote de fatores que a biologia evolutiva reconhece. As explicações de origem seriam dadas em termos do que nós chamamos de ‘mutação’ (junto com a recombinação de características sexuais). Elas seriam dadas em termos dos processos que, diretamente, dão origem a uma nova variação em uma população. Então, talvez, devamos dizer que o moderno darwinismo contém um pacote, e a mutação é a parte ‘criativa’ do pacote. A seleção é um explicador de distribuição (*distribution-explainer*) enquanto a mutação é um explicador de origem (*origin-explainer*). (GODFREY-SMITH, 2009b, p. 3).

Aparentemente, a abordagem de Godfrey-Smith ignora o papel do desenvolvimento na origem da variação em multicelulares. Porém, a ontogenia pode ser analisada sob outra perspectiva quando balizada por um bom conceito de sistema de herança. Os adaptacionistas, de modo geral, enfatizam a herança genética e/ou a análise das adaptações sob o ponto de vista dos genes, considerando que

a herança genética está na base da evolução biológica. Cada organismo, por força de suas próprias características, responde às pressões seletivas do ambiente de forma bem particular. Em outros termos, o ambiente seleciona os indivíduos de acordo com suas características vantajosas que lhes garantem uma probabilidade maior de chegar até a fase reprodutiva e repassar sua configuração genética a seus descendentes. Assim,

Quando falamos sobre desenvolvimento é apropriado enfatizar fatores não genéticos e genéticos. Porém, quando falamos sobre unidades de seleção, exige-se uma ênfase diferente, uma ênfase nas propriedades dos replicadores... o status especial dos fatores genéticos é devido apenas a uma razão: os fatores genéticos replicam-se com defeitos (*blemishes*), mas os fatores não genéticos não. (DAWKINS, 1999, pp 98-99).

Nesse sentido, não há como entender a herança de informações sem levar em conta uma adequada compreensão dos fatores evolutivos que explicam, minimamente,

a aquisição de características vantajosas por parte dos organismos em um determinado ambiente seletivo. As alterações na frequência dos alelos em uma dada população, a seleção natural, a migração, a recombinação etc. são fatores evolutivos que atuam sobre uma base genética. Para completar, a integração desses fatores, associada ao isolamento geográfico, pode levar, no transcurso do tempo, ao aparecimento de novas espécies. Esses fatores evolutivos podem ser reunidos em duas categorias:

- (1) fatores que tendem a aumentar a variabilidade genética da população: mutação gênica, mutação cromossômica e recombinação;
- (2) fatores que atuam sobre a variabilidade genética já estabelecida: seleção natural, migração e oscilação genética.

Para os propósitos deste artigo, um sistema de herança diz respeito à herdabilidade com alta fidelidade de traços fenotípicos e/ou informações genotípicas (codificados em DNA), constituídos ao longo de centenas de gerações que mantêm a estabilidade da variação. Os efeitos disso são o favorecimento da aptidão dos indivíduos em um determinado cenário evolutivo ou, simplesmente, por

sua neutralidade, a não interferência negativa na capacidade dos indivíduos de transmitir às gerações subsequentes esses mesmos traços e/ou informações. (Abrantes e Almeida, 2011, pp. 288-290). Portanto, 'herança genética' nos remete às informações que os organismos mais aptos passam a seus descendentes por meio de seu próprio DNA, considerando, inclusive, comportamentos aprendidos, ou transmitidos de uma geração para outra, tendo em vista que isso se dá em razão de uma constituição fenotípica na qual a aprendizagem ou a transmissão de comportamentos são possíveis. Deste modo,

[Ambiente] são aqueles aspectos do mundo, e apenas aqueles aspectos do mundo, que os genes fizeram evoluir em seu benefício. O resto do mundo não faz parte de qualquer ambiente. Das maneiras potencialmente infinitas de ter acesso aos recursos do mundo, os genes servem-se das adaptações dos organismos para esculpir subconjuntos [de acessos] que os organismos podem explorar para resolverem seus problemas adaptativos. (CRO-NIN, 2005, p. 21).

Por ‘aspectos do mundo’ entende-se, segundo Cronin, qualquer elemento (físico, comportamental ou cultural) que contribua para a solução dos problemas adaptativos que os organismos enfrentam. Evidentemente, essa definição de ambiente está amplamente vinculada a uma análise das adaptações centrada nos genes; e é exatamente essa análise o que possibilita uma explicação do ambiente também centrada nos genes. Considerando-se essa perspectiva correta, os ambientes são criados em decorrência de específicas adaptações dos organismos; e só com referência a essas adaptações é que se torna viável pensar em ambientes seletivos. Isso porque “sem os genes para especificar o que constitui um ambiente, os ambientes não existiriam.” (CRONIN, 2005, p. 22). Seria impossível, por exemplo, definir as propriedades de um ambiente, partindo estritamente dos elementos físicos que o compõem. Para defini-las corretamente, é necessário sempre levar em conta os aspectos ligados à adaptação dos organismos que se utilizam desses recursos físicos.

Nesse sentido, o ambiente de um organismo poder ser bastante diferente do de outro; até mesmo machos e fêmeas de uma mesma espécie podem ter ambientes dife-

rentes. O que determina isso é o quão e de quais regularidades ambientais (físicas, comportamentais ou culturais) os genes se utilizam para resolver os problemas adaptativos dos organismos. Assim, acrescenta Cronin, os ambientes, os organismos e suas experiências só podem ser entendidos corretamente sob o ponto de vista dos genes. Mas isso não significa que a relação entre genes, organismos e ambientes se dá apenas em uma única direção.

Os genes respondem às experiências dos organismos no mundo. A experiência regula quais genes são expressos e quando. A temperatura ambiental ou uma face sorridente pode provocar (*trigger*) uma reação em cadeia de genes, ativando alguns e desativando outros. Assim, os genes são vulneráveis às experiências; eles estão à mercê dos eventos no mundo exterior. (CRONIN, 2005, p. 23).

Se por um lado são os genes que possibilitam a ocorrência de adaptações em diferentes ambientes nos quais os organismos têm experiências, por outro lado, as experiências dos organismos possi-

bilitam a ativação ou não de determinados genes. Isso significa dizer que as características dos organismos que resultam de processos adaptativos incluem, também, as suas experiências no ambiente. Elas são parte do projeto e, conseqüentemente, parte das especificações dadas pelos genes na configuração fenotípica dos organismos (CRONIN, 2005). A linguagem humana, por exemplo, só aparece como característica de uma pessoa, se esta pessoa, desde seu nascimento, estiver inserida em um ambiente cultural em que a linguagem é incentivada. Em outros termos, um recém-nascido humano normal possui a capacidade para o uso da linguagem já codificada em seu DNA, entretanto, a habilidade para a linguagem só aparecerá se o ambiente desta criança tiver incentivos para o aparecimento desta habilidade. O ponto de vista de Cronin (2005) está muito próximo da proposta do fenótipo estendido de Dawkins (1999). Sob a perspectiva do gene egoísta, Dawkins entende que os efeitos fenotípicos dos genes devem ser vistos de forma ampliada, ultrapassando os limites corporais e comportamentais dos organismos. Ele apresenta o teorema central do fenótipo estendido com a seguinte sentença: um comportamento animal tende a maximizar a sobrevivência dos genes ‘para’

esse comportamento, quer aqueles genes se encontrem ou não no corpo do animal em particular que apresenta tal comportamento. (DAWKINS, 1999, p. 233). Embora ele acentue o comportamento dos organismos, seu teorema também vale para qualquer outra característica fenotípica como a cor da pele, o tamanho, a forma, enfim, todos os efeitos possíveis que os genes podem provocar no ambiente.

Dawkins parte do princípio de que a seleção natural não atua diretamente sobre os genes, mas sobre os efeitos fenotípicos desses genes.

O DNA encontra-se fechado num casulo de proteínas, enfaixado por membranas, protegido do mundo e invisível para a seleção natural. Se a seleção tentasse escolher diretamente moléculas de DNA, seria difícil identificar algum critério que permitisse fazê-lo. Todos os genes parecem iguais, assim como todas as fitas-cassete parecem iguais. (DAWKINS, 2007, p. 393).

Com isso, Dawkins quer deixar claro que a seleção natural atua de forma indireta, favorecendo aque-

les genes que melhor manipulam o mundo – com o intuito de garantir sua propagação nas diferentes configurações das máquinas de sobrevivência dos genes (os corpos dos organismos mais aptos). À medida que há a seleção dos melhores efeitos fenotípicos, os genes que os manifestam são também selecionados. Isso significa que as unidades fundamentais da seleção natural são os replicadores e os veículos, sendo que estes últimos não se replicam, apenas se empenham para difundir seus replicadores. Ambos, evidentemente, são igualmente importantes.

O fenótipo estendido, portanto, diz respeito a todos aqueles fenômenos do mundo que só existem porque há genes que os possibilitam existir. Qual é o fenótipo dos castores, por exemplo? Com uma resposta simples, pode-se dizer: a cor do pelo, o formato do corpo, seus dentes afiados, sua habilidade aquática etc. Dawkins ainda acrescentaria a esse rol de características as árvores cortadas, as represas por eles construídas e outras mais.

Portanto, sob o ponto de vista dos genes e com a ideia de sistema de herança aqui estabelecido, o papel do desenvolvimento

no processo evolutivo, conforme as contribuições da epigenética (JABLONKA e LAMB, 2010), fica vinculado às possibilidades inscritas nos genes de cada indivíduo dentro de uma população inserida em um ambiente seletivo.

Voltando à perspectiva de Godfrey-Smith e considerando-a correta, ela passa a ser especialmente importante para o adaptacionismo, já que acentua o poder do pacote darwiniano de explicar a “gênese” de qualquer espécie, bem como as características que marcam as diferenças *entre* as espécies, originadas a partir das diferenças *dentro* das espécies (GODFREY-SMITH, 2009b, p. 3). Tanto as diferenças *entre* as espécies quanto as que ocorrem *dentro* das espécies surgem devido às mutações que se acumulam em uma população de organismos. Sem elas, não há como a seleção atuar, pois é necessário que primeiro uma mudança ocorra para que haja diferenças na aptidão dos organismos de uma população. A seleção, portanto, não seria nem a causa próxima nem a causa última de um novo indivíduo.⁹ Já a mutação e a recombinação seriam suas causas próximas, pois elas promovem as variações dos organismos.

⁹A origem de um novo indivíduo não é o mesmo que a origem de uma nova espécie. A especiação pode ser explicada com base no processo de seleção natural; já quanto à origem de um novo indivíduo (como na transição dos organismos unicelulares para os pluricelulares), ainda há muitas controvérsias a respeito de uma explicação plausível e nenhuma resposta consensual.

À seleção caberia remodelar uma população de maneira que uma dada variação, muito improvável de surgir, tenha maior probabilidade de ser produzida pelos mecanismos de mutação e recombinação (GODFREY-SMITH, 2009b, pp. 4-5).

Antes de continuarmos com a discussão em torno das explicações de distribuição e de origem é importante dar ênfase às discussões em torno das expressões ‘causas próximas’ e ‘causas últimas’ definidas por Ernst Mayr (1998, 2008), para que elas fiquem suficientemente claras, tendo em vista que Godfrey-Smith faz uso delas no contexto de sua análise. Além disso, relacionam-se com as questões que acentuaram a importância das Explicações Adaptacionistas Idealmente Completas para uma perspectiva evolucionista.

De acordo com Mayr (1998, 2008), as causas próximas têm conexão com o aqui e o agora dos fenômenos, já as causas últimas com os fatores históricos e evolutivos. As perguntas relativas às causas próximas ligam-se aos fenômenos físicos desde o nível molecular até os comportamentos dos animais e do ser humano. Para exemplificar consideremos a pergunta: como ocorre a duplicação do DNA? Ela pode ser respondida a partir da análise dos elementos químicos envolvidos

nesse processo. Por sua vez, as perguntas relativas às causas últimas acentuam uma preocupação com fatores históricos que conectam as características dos organismos do passado com as do presente. É fácil observar que elas dizem respeito às adaptações e à diversidade orgânica. Por que a baleia é um mamífero aquático? Por que algumas aves migram e outras não? As respostas a essas perguntas buscam as causas últimas dos fenômenos evolutivos.

Causas próximas estão relacionadas com a função de um organismo e com suas partes, bem como com seu desenvolvimento, investigado de sua morfologia funcional até a sua bioquímica. Elas lidam com decodificação de programas genéticos e somáticos. As causas evolutivas (históricas ou últimas), por outro lado, tentam explicar por que um organismo é como é, como produto da evolução. Elas explicam a origem e a história dos programas genéticos. As causas próximas são geralmente a resposta a perguntas do tipo ‘Como?’, enquanto as causas últimas são geralmente a resposta a per-

guntas do tipo ‘Por quê?’.
(MAYR, 2008, pp. 163-164).

Embora Mayr tenha acentuado essas diferenças concernentes às causas próximas e últimas, cada qual respondendo a um tipo de pergunta específica, ambas as causas se complementam quando se tem em mente produzir explicações evolutivas. Segundo Mayr (2008, p. 165), um fenômeno biológico só pode ser, de fato, explicado se as informações relativas às suas causas próximas e últimas estiverem bem entendidas. Essa perspectiva foi exposta na seção anterior de uma forma indireta, com a assertiva de que ambas as perguntas, do tipo *como* e do tipo *por quê*, podem ser formuladas para fenômenos físicos ou históricos (SOBER, 2000). Evidentemente, não é possível negar que as hipóteses formuladas com base em uma pergunta ou outra, indicarão o tipo de explicação que melhor se adéqua a elas (mecânico-causal e/ou que promove a unificação, por um lado, e histórica, por outro). Isso porque

As causas próximas podem afetar o fenótipo, isto é, a morfologia e o comportamento; as causas últimas podem ajudar a ex-

plicar o genótipo e sua história. As causas próximas são em grande parte mecânicas; as causas últimas são probabilísticas. As causas próximas ocorrem aqui e agora, em um momento particular, em um estágio particular do ciclo de vida de um indivíduo; as causas últimas têm estado ativas por longos períodos, mais especificamente no passado evolutivo de uma espécie. As causas próximas envolvem a decodificação de um programa genético ou somático existente; as causas últimas são responsáveis pela origem de novos programas genéticos e por suas mudanças. A determinação das causas próximas é geralmente facilitada pela experimentação, a das causas últimas, por inferências a partir de narrativas históricas. (MAYR, 2008, p. 166).

Como é possível observar a partir da análise de Mayr, as informações concernentes às causas próximas podem ser vinculadas às explicações do que realmente aconteceu, pois se referem, em sua maioria, aos aspectos físicos e comportamentais dos or-

ganismos; já as ligadas às causas últimas podem ser vinculadas às explicações do que possivelmente aconteceu, pois fazem menção à história evolutiva dos organismos. Além disso, como já foi observado, elas podem se complementar, proporcionando melhores explicações acerca dos fenômenos evolutivos. Elas podem, então, compor uma EAIC, contribuindo para o seu poder explicativo.

Tanto Mayr quanto Godfrey-Smith parecem concordar com essas distinções e aproximações conceituais. Decerto, elas trazem reflexos positivos para as hipóteses darwinianas e, por conseguinte, para a configuração das explicações adaptacionistas. Porém, Godfrey-Smith vai além. Ele sugere que a seleção natural é suficientemente criativa para induzir o aparecimento de uma característica nova em uma população, aumentando a probabilidade de uma mutação, em particular, ocorrer. Godfrey-Smith considera que a seleção natural é capaz de remodelar o pano de fundo (*background*) sobre o qual a mutação e a recombinação operam, afetando o que essas fontes de variação podem produzir. Ao fazer com que uma rara sequência de genes – com possibilidades de

manifestar alguma característica vantajosa para os indivíduos que a possuem – torne-se comum em uma população, a seleção amplia a probabilidade de que uma característica específica apareça.

Para ficar mais claro, pensemos essa perspectiva, aplicada ao exemplo do aparecimento das protoasas nos insetos. Suponhamos que uma população de insetos ancestrais tivesse três tipos (*types*) de indivíduos: X, Y e Z. Cada um deles possuía uma sequência genética com pouquíssima diferença. Os indivíduos X tinham os genes α , β e γ ; os indivíduos Y tinham α , β e π ; e os indivíduos Z tinham α , β e φ . Todos esses indivíduos eram passíveis de sofrer várias mutações diferentes, uma dentre as quais, será aqui identificada pela letra grega ϑ . Supõe-se, ainda, que uma dessas três configurações genéticas tem tudo o que é necessário para que sejam formadas as protoasas, exceto a mutação final ϑ . A representatividade desses indivíduos na população obedecia, ainda, à seguinte distribuição: Indivíduos X, 65%; indivíduos Y, 30% e indivíduos Z, 5%. As consequências fenotípicas para quem fosse premiado com uma mutação específica estão indicadas a seguir:

Indivíduo X (65%):	α	β	γ	ω	Aumento de tamanho para além de 30 centímetros.
Indivíduo Y (30%):	α	β	π	ε	Maior resistência durante o período de estiagem.
Indivíduo Z (5%):	α	β	ϕ	θ	Aparecimento de protoasas.

Tabela 2

O primeiro aspecto que deve ser observado nesse cenário é que os indivíduos X, Y e Z foram precedidos por outros que possuíam apenas os genes α e β e, provavelmente, as características desses indivíduos eram adaptativas. Nas gerações posteriores, as mutações que surgiram, não necessariamente ao mesmo tempo, foram as identificadas por γ , π e ϕ (terceira coluna da tabela 2) que ensejaram o aparecimento dos três tipos de indivíduos nessa população idealizada, com suas respectivas diferenças de aptidão. Para os propósitos dessa exposição, considera-se que o indivíduo Z é o mais apto nesse cenário.

O segundo aspecto que merece atenção é que, no cenário acima, a probabilidade de as protoasas aparecerem é muito pequena, tendo em vista que os indivíduos do tipo Z representam apenas 5% da população e, além disso, são os únicos que possuem

uma configuração genética propícia para o aparecimento das protoasas. Mas é justamente em condições semelhantes a essa que o poder criativo da seleção natural se mostra. Com a seleção atuando nessa população, mantidas as mesmas exigências ambientais (ou quase todas), os indivíduos do tipo Z, por serem mais aptos do que os de tipo X e Y, muito provavelmente, teriam sua representatividade aumentada em cada geração subsequente. Ao final de algumas gerações, o pano de fundo genético dessa população seria bastante diferente, já que haveria o aumento da frequência do indivíduo Z. Consequentemente, cresceria a probabilidade de as protoasas aparecerem, pois o número absoluto de espaços (*slots*) apropriados¹⁰ para a ocorrência da mutação θ , que resulta no fenótipo em questão, aumentaria. (GODFREY-SMITH, 2009a, p. 50).

Há de se destacar, ainda, que

¹⁰O sentido de ‘apropriado’ neste contexto é apenas a referência ao espaço que, se preenchido pela mutação θ , as protoasas apareceriam. É, portanto, o espaço posterior à mutação ϕ , ainda não preenchido na configuração genética dos indivíduos Z: $\alpha \beta \phi$. É importante notar, ainda, que apenas o tipo Z tem esse espaço apropriado.

a importância da seleção natural para as explicações de origem se dá apenas quando ela afeta, em números absolutos, a quantidade dos organismos que possuem a configuração genética apropriada para o surgimento de uma determinada característica. (GODFREY-SMITH, 2009a, p. 51). Nesse sentido, mesmo que a representatividade do indivíduo Y aumente na mesma proporção do indivíduo Z, há, em termos absolutos, o aumento dos espaços apropriados para a mutação ϑ . Do mesmo modo, em um cenário em que há a diminuição da quantidade dos indivíduos X, Y e Z na população, mas com o consequente aumento, em termos absolutos, dos espaços apropriados para a mutação ϑ , a seleção ainda mostraria seu poder criativo.

Essa perspectiva fica mais evidente quando introduzida a noção de luta pela sobrevivência, já que, como afirma Godfrey-Smith, a seleção envolve competição. Tal competição pode ser entendida em um sentido fraco ou forte. O sentido fraco pode ser exemplificado pela quantidade de descendentes que os indivíduos X, Y e Z deixam nas gerações subsequentes. Se, em cada geração, os indivíduos Z aumentam sua representatividade na população em detrimento dos indivíduos X e Y, então, os espaços (*slots*) que podem ser

preenchidos nos indivíduos Z, não poderiam sê-lo nos outros. Em um sentido forte, a competição envolve outros elementos. Há de se pensar na dependência causal entre os indivíduos, afetando a sua reprodução. Se o indivíduo Z é bem sucedido sob a ação da seleção natural, isso implica não apenas que ele deixa um maior número de descendentes em comparação aos outros, mas, também, uma maior quantidade de descendentes do que ele teria tido se a seleção não o tivesse favorecido. “A competição entre tipos (*types*) só é importante para as explicações de origem, na medida em que o ‘vencedor’ é capaz de produzir mais, em números absolutos, do que seria de outro modo.” (GODFREY-SMITH, 2009a, p. 51).

Com a mutação q acrescida à configuração genética do indivíduo Z, teríamos outro indivíduo, Z_1 . Como a aquisição das protoasas é uma vantagem concernente à termorregulação, essa característica, possivelmente, seria fixada nas gerações ulteriores. A seleção natural, então, agiria novamente e aumentaria na população a frequência dos espaços apropriados para a introdução de uma nova mutação, η , cujos efeitos fenotípicos são benéficos. Com a introdução da mutação η , os indivíduos que a adquirissem teriam, por exemplo, o tamanho das pro-

toasas aumentado. Esse processo seguiria até que, em um determinado momento, a população de

insetos seria formada por indivíduos com a seguinte configuração genética:

α	β	ϕ	θ	η	χ	Insetos com asas e capazes de voar.
----------	---------	--------	----------	--------	--------	-------------------------------------

Tabela 3

“Assim, apesar da estranheza inicial da ideia, a seleção pode ser uma força ‘criativa’ da evolução, embora seja verdade que, em todo o caso, ‘para ser selecionada, uma mudança deve ser produzida primeiro’”. (GODFREY-SMITH, 2009b, p. 5). A configuração genética mostrada na tabela 2 seria, portanto, o resultado não apenas de uma mera acumulação de mutações que aumentam a aptidão dos indivíduos que as possuem, mas, também, da ação criativa da seleção que remodela o pano de fundo genético sobre o qual as mutações atuam, permitindo o aparecimento de uma determinada característica fenotípica nos organismos.¹¹

Essa perspectiva se destaca por apresentar o poder criativo da se-

leção natural quando ela atua sobre um pano de fundo genético pré-existente. Se isso é verdade, a seleção passa a ser um processo evolutivo com *status* diferenciado em relação aos outros, o que contribui para a defesa da abordagem adaptacionista em questão. A plausibilidade dessas ideias pode fazer com que as explicações adaptacionistas adquiram um *status* epistemológico mais confiável a medida que se vinculam aos elementos teóricos apresentados neste artigo concernente às EAIC. Com a ideia de que a seleção natural possui uma “força criativa” capaz de remodelar o *pool* genético de uma dada população, a relevância desse mecanismo evolutivo passa a vigorar no mesmo nível dos outros, au-

¹¹Evidentemente, esse cenário ideal é uma experiência de pensamento. Aqui são desconsideradas as contingências de uma situação real. Essas contingências poderiam influir tão profundamente em uma situação semelhante, que os resultados seriam completamente outros. O ambiente, por exemplo, está sujeito a vários tipos de modificações que alteram as pressões seletivas. Uma mudança pequena que viesse a favorecer o indivíduo Y dificultaria, provavelmente, o aparecimento das protoasas em favor da resistência à estiagem.

mentando a importância das contribuições teóricas do programa adaptacionista para as explicações pautadas no pluralismo de processos.

Toda essa discussão nos leva a uma reavaliação do programa adaptacionista que acrescenta ao seu arcabouço conceitual outros elementos de cunho epistemológico e metodológico, debatidos ao longo dessa análise, e que são aceitos por grande parte da comunidade científica. Com esses elementos é possível notar, mesmo que de forma geral, os vínculos que as explicações adaptacionis-

tas podem ter com conhecimentos bem estabelecidos de outras áreas da ciência que as tornam mais plausíveis e com seus valores cognitivos ampliados. Assim, fica mais fácil reavaliar as críticas que o adaptacionismo vem recebendo desde a publicação do artigo de 1979 de Gould e Lewontin, bem como justificar, sob o ponto de vista filosófico, a adoção desse programa em vários estudos contemporâneos, seja no âmbito puramente biológico, seja com referência à evolução cultural e/ou da cultura.

Referências

- ABRANTES, P. & ALMEIDA, F. Evolução Humana: A Teoria da Dupla Herança. Em: ABRANTES, P. [et al.]. *Filosofia da Biologia*. Porto Alegre: Artmed, 2011, 261-295.
- BRANDON, R. *Adaptation and Environment*. New Jersey: Princeton University Press, 1995.
- CAPONI, G. Aproximação Epistemológica à Biologia Evolutiva do Desenvolvimento. Em: ABRANTES, P. *Filosofia da Biologia*. Porto Alegre: Artmed, 2011a, pp. 211-223.
- _____. *La Segunda Agenda Darwiniana: contribución preliminar a la historia del programa adaptacionista*. México, DF: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2011b.
- COPI, I. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- CRONIN, H. Adaptation: a critique of some current evolutionary thought. Em: *The Quarterly Review of Biology*. London: Centre for Philosophy of Natural and Social Science, 80 (1), 2005, pp. 19-26.
- DARWIN, C. *On the Origin of Species*. London: Penguin Books, 2009.
- DAWKINS, R. *The Extended Phenotype: the long reach of the gene*. New York: Oxford University Press, 1999.
- _____. *O Gene Egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FEYERABEND, P. *Contra o Método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- GODFREY-SMITH, P. *Darwinian Populations and Natural Selection*. New York: Oxford University Press, 2009a.
- _____. *What Darwinism Explains*. Cambridge: University of Cambridge, for the Darwin Festival, July 2009b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265880015_What_Darwinism_Explains>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- GOULD, S. J. & LEWONTIN, R. C. *The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: a critique of the adaptationist programme*. Londres: Proc. R. Soc. B 205, 1979, pp. 581-598.
- GOULD, S. J. & VRBA, E. *Exaptation - a missing term in the science of form*. Boulder: Paleobiology, vol. 8, nº 1, 1982, pp. 4-15.

- GRÜNE-YANOFF, T. *Appraising models nonrepresentationally*. Chicago: The University of Chicago Press, 2013. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/10.1086/673893?seq=1>>. Acesso em: 30 de mai. 2018.
- HEMPEL C. G. & OPPENHEIM P. *Studies in the Logic of Explanation*. Philosophy of Science, 1948. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.294.3693>>. Acesso em: 6 de jun. 2018.
- HUME, D. *Investigação Acerca do Entendimento Humano*. Nova Cultural, Os Pensadores, São Paulo, 1999.
- JABLONKA, E. e LAMB, M. J. *Evolução em Quatro Dimensões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- LALAND, K. N. & BROWN, G. R. *Sense and Nonsense: Evolutionary Perspectives on Human Behaviour*. New York: Oxford University Press, 2002.
- LORENZANO, P. Leis e Teorias em Biologia. Em: ABRANTES, P. *Filosofia da Biologia*. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 53-82.
- MAYR, E. *O Desenvolvimento do Pensamento Biológico*. Brasília: UnB, 1998.
- _____. *Biologia, Ciência Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *Isto é Biologia: A Ciência do Mundo Vivo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- POPPER, K. A Demarcação Entre Ciência e Metafísica. Em: CARRILHO, M. *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1991, pp. 201-265.
- PSILLOS, S. *Causation & Explanation*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2002.
- REZNICK, D. N. & GHALAMBOR, C. K. *The population ecology of contemporary adaptations: what empirical studies reveal about the conditions that promote adaptive evolution*. Riverside: University of California, 2001. Disponível em: <<https://biology.ucr.edu/ucirpee/ReznickGhalambor2001.pdf>>. Acesso em: 6 de jun. 2018.
- ROSENBERG, A. *The Structure of Biological Science*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- _____. *Introdução à Filosofia da Ciência*. São Paulo: Loyola, 2009.
- SANTILLI, E. Níveis e unidades de seleção: o pluralismo e seus desafios filosóficos. Em: ABRANTES, P. *Filosofia da Biologia*. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 193-210.
- STERELNY, K & GRIFFITHS, P. E. *Sex and death: an introduction to philosophy of biology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
- SEPÚLVEDA, C. & MEYER D. & EL-HANI, C. Adaptacionismo. Em: ABRANTES, P. *Filosofia da Biologia*. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 162-192.
- SOBER, E. *Philosophy of Biology*. 2nd edition, Boulder: Westview Press, 2000.

Recebido: 08/10/2019

Aprovado: 11/01/2020

Publicado: 26/01/2020

RESENHA

LANGONE, Laura. *Nietzsche: filosofo della libertà*. Pisa: Edizioni ETS, 2019.

Marcio Gimenes de Paula*

Laura Langone, jovem pesquisadora italiana, nos apresenta em seu trabalho *Nietzsche: filosofo della libertà* os desafios de nos debruçarmos sobre a filosofia do pensador alemão como uma filosofia da liberdade. Para tanto, ela começa por caminhos já bastante explorados, a saber, o seu primeiro capítulo trata exatamente da famosa passagem de Zarathustra anunciando o segredo da liberdade na obra *Assim falou Zarathustra*. Contudo, parece errar quem aposta aqui que a filosofia é algo que se faz apenas com abordagens supostamente inovadoras ou, ainda pior, que pensa que visitar passagens já conhecidas (ou supostamente conhecidas) é algo reprovável ou de menor significado. Assim, revisitando a popular- ao menos em tese- passagem em que Zarathustra anuncia a morte de Deus, a pesquisadora nos apresenta sua leitura e interpretação, fruto não apenas de uma

exegese de Nietzsche, mas também dos interpretes com os quais escolhe dialogar.

Nota-se aqui claramente a crítica nietzschiana aos aspectos metafísicos e morais construídos pela filosofia e pela religião no decorrer dos séculos. Tal caminho é bastante explorado e até mesmo exhaustivamente explanado pela autora, o que nos prepara para compreender Nietzsche como um grande crítico da metafísica e da moral, fato que já atraiu a atenção de inúmeros pesquisadores da mais alta qualidade como, por exemplo. Heidegger e o compatriota de Langone, Gianni Vattimo, o que parece provar, desde os dias da edição de Giorgio Colli eazzino Montinari, o quanto os estudos nietzschianos devem ao pensamento italiano do século XX. Aqui, entretanto, penso que a autora nos apresenta outro importante pensador: o norte-americano Ralph Waldo Emerson,

*Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marciogimenes@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-5710>.

filósofo e poeta que viveu, tal como Nietzsche, no século XIX e, segundo relatos que se pode observar, teria exercido alguma influência também no pensamento nietzschiano. Como se trata de um autor pouco conhecido entre nós, e talvez até mesmo na academia italiana, penso que Laura Langone possui o grande mérito de apresenta-lo e de discutir suas teses lado a lado com as teses de Nietzsche, a saber, suas implicações para a metafísica e para a moral. Seria significativo também se, de algum modo, o nome do pensador norte-americano viesse agregado ao título principal da obra ou, talvez, num subtítulo, pois tal coisa ajudaria na localização do leitor que, a rigor, só percebe a presença de Emerson ao ler efetivamente a totalidade do texto.

O capítulo segundo segue discutindo o problema metafísico em Nietzsche e agora aprofunda a discussão ao tomar a metafísica como uma espécie de erro de linguagem, o que parece inserir Nietzsche dentro de outra fronteira, isto é, o pensador pode ser tomado também como um filósofo da linguagem. A autora trabalha de modo exegetico, mas selecionando aspectos, passagens importantes das obras *A Gaia Ciência* e *Assim falou Zaratustra*. Aqui o texto é bastante apropriado para quem deseja aprofundar em Ni-

etzsche (e em Emerson) a discussão sobre verdade e linguagem e também para a realização efetiva de uma crítica da ciência, notadamente nos seus aspectos metafísicos.

A moral escrava será o tema do capítulo terceiro. Especialmente por uma leitura de *Humano, demasiado humano*, a autora faz interlocução com as teses de Nietzsche e de Emerson. Desse modo, aprofundando a crítica da metafísica e da moral, Langone explicita de modo mais categórico que a moral escrava é, na verdade, consequência do equívoco metafísico. Assim, o capítulo quarto possui intrínseca relação com o capítulo que lhe antecede e, por isso, a cisão metafísica entre alma e corpo será tão importante para a exploração intelectual da temática de Laura Langone, mas também se poderá percebê-la não apenas na obra de Nietzsche, mas nos aspectos naturais discutidos por Emerson, o que totaliza um quadro significativo e cheio de profundidade.

Outro tema nietzschiano bastante conhecido – ou ao menos citado – é retomado pela pesquisadora em seu capítulo quinto, isto é, o tema do espírito livre e a compressão da liberdade como consciência de si. Aqui novamente, com uma seleção especialmente feita de passagens de *Au-*

rora e *A Gaia Ciência*, a autora não apenas aproxima Nietzsche de temas tão significativos para a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), igualmente explorada por autores como Simmel e Arendt, como é capaz de perceber a relação do pensador alemão com Darwin, o que o aproxima de uma significativa discussão muito atualizada sobre a natureza. Desse modo, há aqui um vasto campo para os que se desejam aprofundar em tal investigação.

Já o capítulo sexto visitará outro tema bastante mencionado nos estudos nietzschianos: a vontade de potência. Aqui Langone é novamente exegética, no melhor sentido da palavra, e o aborda enfrentando diretamente *A Gaia Ciência* e *Assim falou Zaratustra*, além, é claro, de dialogar com ótima bibliografia de comentadores da obra nietzschiana. O mesmo ocorrerá no capítulo sétimo sobre a morte de Deus. A rigor, trata-se de um tema imenso para todo o pensamento moderno. Contudo, a autora sabiamente percebe que poderá explorá-lo melhor a partir da pista do niilismo ocidental e assim o desenvolve de maneira clara, sóbria, o que abre o campo para futuras investigações e indagações de toda a sorte, o que é profundamente filosófico.

Por fim, o capítulo oitavo dissertará sobre o eterno retorno do

igual e aqui, ainda que se trate também de um tema bastante discutido por especialistas de Nietzsche, Langone consegue uma qualificação ao aprofundá-lo em consonância com as teses de Emerson. O mesmo sucederá no nono capítulo, quando o tema da liberdade como consciência poderá ser compreendido em modo ampliado e, assim, a afirmação da vida, a potência, o tema do além do homem e a transvaloração de todos os valores, passa a ter uma nova possibilidade de leitura e interpretação, o que fica ainda mais claro na conclusão de Laura Langone entre Nietzsche e Emerson.

Destaque-se ainda o fato da autora ser a primeira intérprete de Nietzsche a afirmar que o eterno retorno é uma teoria da consciência da filosofia pós-metafísica, tal como é argumentado por ela no último capítulo. Até então, pelo que se pode constatar, inúmeros outros estudiosos nietzschianos tenderam a tomar o eterno retorno como uma ontologia ou uma ética. A título apenas de sugestão, os capítulos, talvez, pudessem ter sido agregados e, desse modo, o texto se mostraria ainda mais claro e compacto. De todo modo, o trabalho da autora é apenas o início de um percurso. Elogiável início visto que nos ajuda a pensar.

Recebido: 23/11/2019
Aprovado: 23/11/2019
Publicado: 26/01/2020

RESENHA

WILLIAMSON, Timothy. *Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico*. Lisboa: Gradiva, 2019.

Gionatan Carlos Pacheco*

Uma Nova Introdução à Filosofia

Em *Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico*, Timothy Williamson oferece uma introdução à filosofia acadêmica. É um livro com notável potencial didático. Por exemplo, Williamson começa com um exemplo de como Jean-Pierre Rives, uma lenda do rugby, aplicava em seu arsenal tático as *Regras para Direção do Espírito*: “ter uma ideia clara e distinta daquilo que se procura alcançar. Então há que decompor cada jogada complexa nos seus componentes mais simples, torná-los intuitivos, e reconstituir tudo a partir daí” (p. 11). O livro se inicia então apontando que a filosofia pode apresentar as aplicações mais inesperadas.

Na introdução o autor aborda rapidamente uma grande gama de assuntos, passa do exemplo citado acima, que evoca Descartes, para a

dúvida hiperbólica, da dúvida hiperbólica para a ciência natural, desta para a política internacional. Mas a ideia principal desta introdução, que fará eco no restante da obra, é a relação entre os primórdios da filosofia e os primórdios da ciência. O autor nos lembra que Newton e Galileu reclamavam o título de *filósofos naturais*, de modo que a ciência é como que uma filha da filosofia. No entanto, alguns desdobramentos no pensamento contemporâneo tendem a mostrar a ciência como uma matricida em potencial.

O segundo capítulo é sobre o senso comum. O senso comum é um ponto de partida. Uma anedota contada por Williamson é muito ilustrativa acerca deste ponto. Digamos que estamos tentando chegar em algum lugar, es-

*Mestre e Bacharel em filosofia pela Universidade Federal de Maria (UFMS). Atualmente realiza doutorado em filosofia na UFMS. E-mail: gionatan23@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1189-4858>.

tamos em uma praça, perguntamos a um sujeito onde fica o tal lugar que queremos ir, e ele nos responde: daqui desta praça é difícil chegar lá. O senso comum é a nossa praça, não importa o quão deslocado ele é, é dele que partimos, não temos opção. Essa “metafísica dos selvagens” - Williamson nos lembra dessas palavras de Russel - obteve notáveis defensores entre os filósofos e possui inclusive um potencial refutatório. Como exemplo, o autor afirma que o senso comum refutou teses como, por exemplo, a da irrealidade do tempo de McTaggart (p. 21). O senso comum, em um certo aspecto, funcionaria como um “freio” da filosofia.

É em grande parte sobre refutações e debates que gira em torno o capítulo três. Williamson nos dá um panorama de um clima potencialmente beligerante nos eventos acadêmicos da área de filosofia, seus prós e seus contras. Os apresentadores se “defendem” das ofensivas dos arguidores e o júri seria encarnado na comunidade dos filósofos em geral. Como sói acontecer, o autor aponta que muitas disputas acabam por concordarem em conteúdo e divergirem nas palavras. Com efeito, este fenômeno é o tema do quarto capítulo. Aquim Williamson apresenta uma espécie de paradoxo da clareza, pois, de certa forma, ela

não pode aspirar “um padrão mítico de indubitabilidade”, visto que para esclarecermos uma palavra, lançamos mão de outras palavras e, além disso, estaríamos presos em questões como a possibilidade de se conceitualizar o conceito de “conceito”.

Este *Filosofar* também pode ser considerado uma introdução à metodologia filosófica. Assim, os capítulos seguintes apresentam uma série de ferramentas filosóficas. O capítulo cinco discorre acerca de experiência mentais. Aqui ele nos apresenta uma experiência mental do autor budista do século VII, Dharmotara (740-800), onde este antecipou os epistemologicamente revolucionários exemplos de Gettier, e, entre outros exemplos, como do experimento mental acerca do aborto de Judith Jarvis Thomson, o experimento mental dos zumbis de Chalmers e, além disso, nas ciências naturais, os experimentos mentais das esferas de Galileu e a hipotética “cavalgada” sob um raio de luz de Einstein. O livro de Williamson é extremamente imagético, repleto de exemplos e tabelas. Os exemplos citados, por si só, constituem ferramentas metodológicas do pensar filosófico e reforçam o caráter pedagógico do livro. Além disso, ao passo que apresenta esta série de experimentos mentais, alguns

conceitos, mesmo sem ser nomeados são apresentados, como a modalidade e os contrafactuais.

A filosofia é colocada lado a lado com a ciência natural durante toda obra. Assim, muitos tópicos são compartilhados, como as questões dos vieses cognitivos, do sobreajuste em teorias, da dedução e dos princípios lógicos. Williamson discorre sobre a história da filosofia, de uma forma quase amarga, com aqueles acadêmicos que estudam “um filósofo”, claramente defendendo seu “estilo Oxford de filosofar”, isto é, tratar de problemas filosóficos e não de filósofos. “A questão controversa é saber se os filósofos precisam ou não de muito mais conhecimento da história menos recente do seu assunto do que precisam os matemáticos e cientistas naturais nas suas áreas” (p. 114). Williamson irá conceder importância, sim, mas uma importância do que ele chama de “genealogia intelectual”

(p. 115). Assim, para ele há teorias filosóficas que *mesmo sendo falsas*, possuem sua importância. Em termos gerais, segundo o autor, a história da filosofia estaria para a filosofia atual, como a história da arquitetura está para quem está atualmente visitando uma obra arquitetônica.

Enfim, *Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico* é certamente um fruto do pensamento filosófico contemporâneo de nossa época que poderá ter muita influência na geração futura de pesquisadores. Isto pois, ele se destina a um público amplo, em especial estudantes de graduação em filosofia, mas, ainda assim, por possuir um caráter de divulgação filosófica, pode destinar-se a comunidade em geral. É um livro com viés oxfordiano, o que pode causar desconforto para certos leitores, no entanto, é um livro com uma visão tanto ampla, quanto coerente sobre a atividade filosófica.

Recebido: 12/11/2019
Aprovado: 23/11/2019
Publicado: 26/01/2020

A Mãe de Todas as Reformas^{*}

Lucio Magri

Tradução de Francisco López Toledo Corrêa^{**}

Apresentação e notas de Giovanni Zanotti^{***}

Apresentação

Educação pública, neoliberalismo e a ideia de reforma

O texto de Lucio Magri aqui traduzido veio a luz pela primeira vez em 2000 no periódico *la rivista del manifesto* e recebeu uma atenção renovada no debate científico e político-cultural italiano recentemente, ao ser republicado no volume *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università* (2018). Este livro, organizado pelos economistas Riccardo Bellofiore e Giovanna Vertova, apresenta, como o título sugere, uma série de contribuições críticas sobre os problemas atuais da universidade italiana (os “limites da docência”), porém com base em uma ampla perspectiva de análise dos processos políticos, sociais e, antes de tudo, econômicos que condicionaram as transforma-

ções da universidade nas últimas décadas em nível global. Trata-se, pois, de um duplo movimento de contextualização: tanto a especificidade da dimensão acadêmica quanto a da situação institucional e socio-econômica nacional são abordadas a partir das tendências evolutivas das sociedades ditas neoliberais no mundo ocidental contemporâneo, conforme um modelo crítico que também é familiar há muito ao debate brasileiro.¹ Assim, às discussões pontuais de conceitos como “competência”, “créditos”, “avaliação” e “empregabilidade”, acompanham-se reflexões em torno da reestruturação do mercado de trabalho e, mais geralmente, do capitalismo italiano e

* Publicado originalmente em: *Rivista del manifesto*, n. 5, abril de 2000, com o título: “La madre di tutte le riforme”. Republicado em: BELLOFIORE e VERTOVA, 2018, pp. 92-113. Agradecemos a Luciana Castellina e à redação do jornal *il manifesto* por terem autorizado a publicação da presente tradução. Todas as notas ou partes de notas ao texto entre colchetes são nossas.

** Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Doutorando em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: francisco.toledocorreia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7318-6980>.

*** Pós-doutorando em filosofia na Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia pela Universidade de Pisa. E-mail: giovanni.zanotti86@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8800-6965>.

¹ Entre várias outras contribuições, cf., em particular, CHAUI, 2014.

global, bem como um aprofundamento sobre a homologação forçada das abordagens científicas nas faculdades de economia e uma inovadora pesquisa empírica de sociologia da universidade enquanto âmbito cotidiano de trabalho (BELLOFIORE e VERTOVA, 2018).

Neste contexto, o ensaio de Magri tem a função, por um lado, de conectar a discussão da universidade com a da escola, por outro, de colocar a crítica do sistema educacional no horizonte ainda mais abrangente de uma reflexão teórica de amplo fôlego sobre a fase histórica presente em suas rupturas sociais, culturais e antropológicas. É neste sentido que os organizadores do volume italiano resolveram redescobrir o texto de Magri quase vinte anos depois de sua publicação, e é com intuito análogo que nós o apresentamos ao público brasileiro no contexto da presente discussão sobre a universidade pública. Com efeito, embora Magri não fale aqui de universidade, nem – em sua importante discussão sobre o novo papel das ciências humanas – especificamente de Filosofia, e embora o texto seja, por alguns aspectos, estritamente ligado ao contexto histórico e geográfico no qual foi composto, ele ainda nos oferece uma perspectiva inédita sobre os múltiplos signifi-

cados sociais, culturais e políticos que o conceito de “reforma” pode adquirir no âmbito educacional, e isso graças ao entrecruzamento bastante original entre dois eixos conceituais, a saber: conservação *versus* transformação e privatização *versus* educação democrática.

Lucio Magri (1932-2011) foi um dos principais intelectuais marxistas italianos do pós-guerra. Ativista e jornalista, autor de inúmeros ensaios sobre a política nacional e mundial, entre os quais uma história do Partido Comunista Italiano (MAGRI, 2009), foi co-fundador do grupo *il manifesto*, expulso do PCI em 1969 pela posição dissidente de crítica à invasão soviética da Tchecoslováquia. A partir de então, o grupo criou o jornal homônimo (existente ainda hoje), que por alguns anos foi acompanhado de uma revista mensal, e se tornou um dos centros mais vivos e influentes do pensamento crítico italiano. Desde o início, o que caracterizou os intelectuais do *manifesto* foi, por um lado, a ênfase nos aspectos libertários do marxismo e a abertura aos novos movimentos sociais (feminismo, ambientalismo, movimento LGBT, lutas anti-coloniais, etc.); por outro, a coexistência entre uma perspectiva teórica radical e uma atitude de diálogo crítico com os componentes majoritários da esquerda

política italiana.

Ambos os aspectos são visíveis no ensaio de Magri sobre a educação, e, em particular, em seu uso estratégico do conceito de “reforma” (reforma da escola, e, por extensão, reforma da educação como um todo). O texto surge, de fato, a partir do intenso debate italiano do final da década de 1990 em torno do projeto de reforma da escola e da universidade proposto pelo Ministro da Educação de centro-esquerda Luigi Berlinguer, e do conseqüente movimento de protesto de professores e professoras. A reforma – que foi aprovada, abrogada parcialmente em seguida, e retomada de várias formas por todos os governos posteriores – incluía, entre outras coisas, a introdução da autonomia escolar, a reestruturação dos ciclos escolares e universitários com a criação de um currículo misto “escola-trabalho” para alunos dos institutos profissionais, a introdução dos “créditos” na universidade, a equiparação jurídica entre escolas estatais e parte das escolas particulares em nome de um conceito mais abrangente de “escola pública” (a saber, com “finalidade pública”). Ela foi apresentada como instrumento de modernização, desburocratização e democratização da educação. Por outro lado, a conformidade deste projeto, pelo me-

nos em alguns de seus aspectos (bem como de projetos análogos em outros setores), com o horizonte “reformador” neoliberal, tal qual estava começando a se impor mundialmente naquela época, já estava clara para parte da opinião pública e dos movimentos sociais, o que não deixa de transparecer também no texto de Magri.

Frente a uma situação tão complexa, a proposta de Magri é de não abrir mão do conceito de “reforma da educação”, e, ao contrário, reivindicá-lo com a maior ênfase; porém invertendo-lhe o sinal. Uma *verdadeira* reforma da escola, afirma Magri já no título, seria até “a mãe de todas as reformas”, e essa tese é justificada com base em um amplo diagnóstico da fase histórica: transformações tecnológicas do trabalho, colapso do patrimônio cultural tradicional em seu duplice aspecto de perda e libertação, esgotamento da representatividade democrática, atenuação das barreiras entre história e natureza, mundo orgânico e inorgânico, por meio das novas possibilidades técnicas de manipulação genética. Em uma palavra, justamente: *crise da educação* em seu sentido mais abrangente. Até aqui, Magri segue as mais influentes teses da sociologia dos anos 80 e 90 em torno da “sociedade da informação” e “do conhecimento”, teses estas que,

até hoje, passaram em boa medida ao senso comum. É neste ponto, no entanto, que Magri acrescenta um elemento crucial. Todos os processos mencionados vão na direção de uma desestruturação dos vínculos sociais anteriores, e é em nome desta fluidez que as concepções apologéticas da época (exemplar a crítica a Anthony Giddens) celebram o potencial emancipatório da nova sociedade – um potencial que, aliás, não deve ser negado. Porém, por trás da aparente espontaneidade desses processos, poderes assimétricos continuam existindo e se impondo cada vez mais (o mercado, as oligarquias políticas e econômicas, a indústria cultural), poderes cuja ação transforma sistematicamente o caráter espontâneo e horizontal das relações intersubjetivas em seu oposto: impotência econômica, hierarquização social, desigualdade, passivização e homologação cultural dos/das cidadãos/ãs e, por fim, das próprias classes dirigentes. O processo de privatização neoliberal – como apoio direto e indireto às escolas particulares, mas sobretudo como “privatização da própria escola pública”, submetida aos imperativos puramente gerenciais do lucro e do mercado, com a transformação do cidadão em cliente – é visto, nessa perspectiva crítica, como o principal reforço de

tais tendências no âmbito educacional.

É esta contradição que justifica, para Magri, a proposta de um modelo forte e alternativo de reforma educacional como um elemento de contra-pressão em relação aos automatismos das forças econômico-sociais, mas também – por isso mesmo – como o instrumento mais importante para realizar de fato o potencial libertador das transformações em ato. Dessa relação dúplice deriva o tratamento peculiar ao qual Magri submete alguns dos principais conceitos-chave das reformas dos anos 90, que – de forma implícita, e sem recorrer ainda à categoria de “neoliberalismo” – são todos retomados e ao mesmo tempo invertidos em um sentido socialmente emancipatório, permitindo, então, uma crítica simultânea tanto à educação tradicional quanto às suas reformas em chave “empresarial”. Assim, por exemplo, a “autonomia escolar” é defendida, mas como autonomia de experimentação didática do coletivo docente e estudantil, e não como uma “autonomia” financeira e gerencial que significa, na realidade, dependência do mercado local e global. A “educação permanente” (ou continuada) pode significar uma revolução ética e política se for pensada como crescimento cul-

tural contínuo do cidadão e não como treinamento perene para um mercado do trabalho precário – na lógica, portanto, da transformação e não da adaptação; e até a “alternância escola-trabalho”, nesse sentido, pode se tornar, ao invés de exploração precoce, abolição de barreiras reificadas entre tempos da vida. Por fim, a “reforma do currículo” se transforma em um “novo eixo educacional”, a proposta mais desafiadora de Magri: ao contrário da escola “fácil” e cativante, propagandeada ao aluno-cliente, um projeto cultural de alcance até epocal que, substituindo o currículo da tradição, vislumbra nada menos que a “formação de um novo tipo humano”, ao qual sejam garantidos ao mesmo tempo unidade e pluralismo, reconhecimento das diferenças e projetualidade humana compartilhada, graças à interação produtiva entre ciências humanas e naturais, conhecimento abstrato e experiência concreta, escola e sociedade. Tal projeto, que Magri esboça com base em sugestões gramscianas (e com acentos deweyanos), tem seu explícito ponto de fuga político

na intenção, igualmente gramsciana, de “tornar todos igualmente intelectuais” a fim de constituir um “bloco histórico reformador”.²

Poder-se-ia falar, em todos esses casos, de uma “crítica imanente” dos conceitos neoliberais. Mas trata-se também, na verdade, de uma devolução de tais conceitos ao seu lugar de origem, já que demandas de autonomia, descentralização, atualização de currículos e abertura à sociedade foram historicamente, na Itália e em outros países, prerrogativas dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 – sendo sua “captura” por mecanismos materiais e ideológicos de privatização apenas uma entre tantas possibilidades evolutivas (ou involutivas).³ A contribuição de Magri consiste justamente em mostrar que autonomia e horizontalidade não apenas não implicam, por si só, um horizonte individualista e empresarial, mas, muito pelo contrário, só podem ser efetivadas dentro de um projeto de longo prazo, e de amplo escopo, de “escola pública democrática” enquanto fator de transformação da sociedade. E, viceversa, a antiga palavra de

²Sobre o significado político do conceito gramsciano de “reforma intelectual e moral”, cf., na literatura crítica brasileira, ARANTES, 1996.

³Isso se seguirmos o conhecido argumento de BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, segundo o qual os elementos horizontalistas e anti-institucionais da ideologia neoliberal derivariam historicamente de uma determinada interpretação individualista das reivindicações de Maio de 68 – ou seja, da eliminação, nelas, do elemento complementar: a crítica estrutural ao modo de produção.

ordem da “escola de massa e de qualidade”, aberta a todos e todas, não pode significar uma mera inclusão dentro de estruturas e currículos inalterados, muito menos um nivelamento geral para baixo, mas precisa justamente daquelas transformações radicais para as quais as demandas de reforma, corretamente entendidas, apontaram desde o início.

Poder-se-ia também tentar ampliar o raciocínio de Magri a fenômenos que ele ainda não podia considerar, pelo menos em seu alcance atual, mas para os quais talvez possa fazer sentido o mesmo esquema lógico da “crítica imanente” (para citar apenas três entre muitos: o ensino à distância; a difusão de internet e das redes sociais; a emergência de uma sensibilidade anti-política e anti-científica e o problema das *fake news*). Ao mesmo tempo, algumas tendências das duas últimas décadas – particularmente em sociedades “dependentes” como a brasileira – parecem reforçar tensões talvez já presentes de maneira latente na perspectiva de Magri. A crise estrutural da acumulação capitalista em nível mundial sugere alguma prudência no que diz respeito à visão afirmativa do trabalho “não apenas como esforço e ferramenta, mas também como necessidade e riqueza” – ou, pelo menos, exige repensar melhor

suas possíveis condições de efetivação. Visto do ângulo da situação presente, o intuito de “formar um novo tipo humano” chega até a adquirir um sinistro tom biopolítico; e pode-se perguntar se a “educação permanente” no sentido forte de Magri, mesmo que fosse realizável, não acabaria por se tornar, dada a correlação atual de forças, mais uma forma de valorização do tempo de vida para fins de exploração. Mais geralmente, não é possível prescindir, sobretudo em tempos de crise, da pergunta crucial sobre a possibilidade efetiva da educação induzir, em um contexto geral inalterado, transformações radicais, sem ser, ao contrário, subsumida no interior desse contexto e de sua lógica pela força inercial dos automatismos sociais – como aconteceu, justamente, com as demandas originalmente emancipatórias de autonomia e modernização. Permanece aberta, em suma, a questão já colocada com a maior clareza por Darcy Ribeiro: “se será possível transfigurar a universidade, não por efeito de uma transformação prévia [...] da sociedade, [...] mas como uma antecipação que a transforme em alavanca de aceleração evolutiva” (RIBEIRO, 1969, p. 15).

Quaisquer sejam as respostas a essas questões, o problema posto por Magri não pode ser ignorado,

e sua reafirmação do sentido público da educação, pelo menos como potencial latente e em seu aspecto negativo – a demonstração das contradições imanentes

da privatização –, talvez não tenha perdido, vinte anos depois e em outro hemisfério, toda a sua atualidade.

Tradução

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são hipostaziados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano da Renascença, o tipo moderno de Leonardo da Vinci, transformado em um homem de massa ou homem coletivo que mantenha, no entanto, sua forte personalidade e originalidade individual. Nada demais, como podes ver. (Antonio Gramsci, em carta à esposa)

Desde os primeiros números da revista,⁴ iniciamos uma análise e uma reflexão sobre a “questão da escola”. Após o grande dia de luta dos professores e a aprovação da lei sobre paridade escolar,⁵ a discussão se expandiu nas colunas do jornal *il manifesto*, com contribuições de pessoas diretamente envolvidas assim como de especialistas.⁶

Tentarei uma intervenção, mesmo não sendo especialista, a fim de arriscar um raciocínio ge-

ral e fazer algumas propostas que outros poderão corrigir, aprofundar, tornar muito mais concretas.

Buscarei argumentar que: a transformação da escola hoje é “a mãe de todas as reformas”; que a atual escola de massas – em todos os lugares e em todas as suas formas – vive uma crise profunda, frustrando muitas das esperanças e contradizendo muitas das finalidades pelas quais nasceu; que a linha através da qual a crise é enfrentada – privatização sorrateira

⁴[O periódico mensal *Rivista del manifesto* foi publicado entre novembro de 1999 e dezembro de 2004.]

⁵[Trata-se da Lei da República Italiana n. 62 de 10 de março de 2000, aprovada sob iniciativa do Ministro da Educação de centro-esquerda Luigi Berlinguer. A lei, bastante controversa na época, instituía as “escolas paritárias”, reconhecendo paridade jurídica aos diplomas emitidos por escolas particulares que respeitassem certos requisitos.]

⁶Na *Rivista del manifesto*: Alba Sasso, Benedetto Vertecchi, Scipione Semeraro. No jornal *il manifesto*: Rossana Rossanda, Piero Bernocchi, Anna Pizzo, Enrico Pugliese e outros.

– agrava o problema em vez de resolvê-lo. E buscarei colocar em evidência alguns entrelaçamentos problemáticos que poderiam nos aproximar da ideia de uma escola alternativa e de suas funções sociais.

Sobre a centralidade do problema da escola – melhor seria dizer, do sistema ampliado de educação –, todos parecem, neste momento, concordar. Não estamos na era da sociedade da informação? O “capital humano” não é a reserva mais importante, mais disponível e apenas parcialmente utilizada para enfrentar a competitividade econômica e abrir ao mundo destinos magníficos e progressivos?⁷ Não são evidentes os sinais de barbarização em vez de civilização que acompanham a expansão da riqueza material?

Para alertar sobre a natureza retórica desse consenso geral e iluminar as muito diversas intenções subjacentes a ele, já as seguintes constatações banais deveriam ser suficientes: o fato de que os gastos públicos com a educação – na Itália e alhures – estagnaram ou mesmo caíram nas últimas duas décadas em relação ao produto interno bruto; e o fato de que, há muito tempo, crescem em todos os países a conscientização sobre

e denúncia de “falhas” do respectivo sistema educacional sem, no entanto, que haja grandes movimentos na sociedade ou tentativas importantes por parte dos governos para corrigi-las.

Essa contradição não é explicada apenas pelas dificuldades orçamentárias ou pela desaceleração do desenvolvimento econômico: pois ela persiste mesmo quando e onde o orçamento público é reequilibrado, o estímulo ao consumo privado é impetuoso até o endividamento, e a crise da escola intervém diretamente como freio ao desenvolvimento produtivo. O fato é que, desde o primeiro passo – a individuação do problema e a determinação das finalidades que o definem –, as perspectivas políticas e culturais divergem profundamente. Modernização ou transformação? Reduccionismo e funcionalismo da educação, ou formação crítica e integral? Historicamente, chegamos ou não a um ponto em que se torna necessário e ao mesmo tempo possível *assumir como finalidade social primária*, para além da produção de bens e serviços, *a formação de um novo “tipo humano”*, provido de cultura e consciência geral, e o trabalho não apenas como esforço e ferramenta, mas também como ne-

⁷[Citação irônica, comum no uso linguístico italiano contemporâneo, de uma expressão de Giacomo Leopardi (“le magnifiche sorti e progressive”).]

cessidade e riqueza? Penso que sim, tendo em vista as rupturas de época em andamento. Menciono algumas:

(a) *Escola e trabalho*. Todos concordam que estamos diante de uma nova fase tecnológica que não apenas substitui a anterior, mas constitui um salto qualitativo: sobretudo porque ela incorpora cada vez mais nos maquinários, e absorve, habilidades especificamente intelectuais do trabalho humano. No que diz respeito ao trabalho, isso envolve dois movimentos. Por um lado, para uma minoria, cresce a importância do trabalho de projetar, de conduzir e gerenciar processos de produção pelos quais se exige competência profissional muito alta e uma plena identificação com os valores da eficiência e da competição; por outro lado, ulteriormente estende-se a novos setores e a novos níveis a área do trabalho fragmentado, executivo e precário, privado de uma “qualificação” adquirida e enriquecida por uma “prática” (trabalho pós-taylorista por um lado, hiper-taylorista por outro). Ambos, entretanto, são impulsionados por uma inovação incessante e rápida,

pela necessidade de atualizar competências e papéis. Para tanto, uma educação básica que, antes de tudo, *ensine a aprender*, ao invés de simplesmente fornecer uma especialização profissional, hoje se torna mais importante; protege e define desde o início toda uma vida; garante uma capacidade geral de atualização do próprio papel; e tanto mais é indispensável por fornecer a todos alguma possibilidade de superar barreiras cada vez mais definidas pelos recursos intelectuais.

Por outro lado, uma escola básica pobre, precocemente profissionalizante e seletiva, constitui um forte limite à mobilidade social, transforma a “igualdade de oportunidades” em uma mistificação, despeja no chão produtos humanos semiacabados, obsoletos e marginalizados, e prejudica o próprio desenvolvimento econômico.

(b) *O colapso da “tradição”*. Trata-se de um aspecto essencial e negligenciado da ruptura histórica que vivemos. A formação do conhecimento, da personalidade, de uma ética individual e coletiva, foi garantida por muitos séculos por uma *tradição*, isto é, um patrimônio

lentamente acumulado, diversamente distribuído e vivido pelas classes, mas que constituía, contudo, uma referência influente e comum, transmitida por instituições fortes e arraigadas. Por muito tempo, a escola – mesmo que, por sua natureza, também colocasse em crise esse sistema ao inserir nele, ao menos para as classes dirigentes, o princípio da ciência e da historicidade do saber e dos valores – continuou, no entanto, se apoiando na e se referindo à tradição.

Ao longo do século passado, e cada vez mais rapidamente, esse papel da tradição entrou em colapso, para bem e para mal, ou seja, como patrimônio e como superstição: as próprias forças conservadoras não são mais capazes de assumir essa bandeira, exceto retoricamente. Colapsado como princípio, colapsado em seus conteúdos. Rupturas extraordinárias de modos de agir e pensar vigentes desde tempos imemoriais: por exemplo, a hierarquia social reconhecida como uma ordem natural, a moral sexual dominada pelo propósito de procriação e pelas “leis da natureza”, a divisão de papéis entre homem e mulher no patriarcado. E as instituições que assegu-

ravam esta tradição entraram em crise: a família grande e estável, as relações de parentesco, as pequenas comunidades, a igreja como mestra da vida cotidiana. Ao final, até mesmo as instituições alternativas que reelaboravam a tradição em novos âmbitos e formas diversas (partidos de massa como sujeitos pedagógicos, sindicatos e nações como âmbitos de identidades coletivas).

Essa constatação foi destacada por Anthony Giddens, em seus primeiros e melhores livros, com o conceito de “sociedade reflexiva”: todo sujeito já pode e deve construir sua própria visão de mundo. Mas nesse conceito um elemento adicional e essencial está recalcado. A liberdade de cada indivíduo, muito mais radical que no passado, é modelada e orientada em um *confronto díspar* com poderes educacionais que são, de fato, ainda mais compelíveis e invasivos: o mercado, a mídia, a estrutura imperial do poder cultural na qual são selecionados e integrados os novos intelectuais, o consumo induzido e o estilo de vida homologado. São todos poderes fortes que, em vez de formar personalidade ou espírito crítico, deses-

truturam a consciência, relativizam a moral, tornam passivo o indivíduo, sobretudo em relação a tudo aquilo que não é diretamente funcional para a produção e o consumo de mercadorias ou mensurável através do parâmetro da renda.

Sem uma escola capaz de romper com tal círculo vicioso, de oferecer um ponto de partida que substitua a tradição mas capacite o indivíduo para se defender do efêmero, que lhe forneça um patrimônio de conhecimentos, de valores e de espírito crítico sobre o qual ele possa ordenar e selecionar as mensagens confusas e manipuladas pela “sociedade da informação”, a “sociedade reflexiva” torna-se ao mesmo tempo desintegrada e gregária, intelectualmente pobre, eticamente aleatória. E não por acaso se produzem nela separações étnicas impotentes e degeneradas, fundamentalismo religioso, intolerância racial e demandas de represã.

- (c) *A crise da democracia política.* Está óbvio para todos que, no exato momento de seu aparente triunfo, as instituições da democracia representativa estão passando por uma crise

radical. Não apenas pelo declínio dos estados nacionais e a transferência do poder real para lugares distantes e incontroláveis pela soberania popular. Mas também por uma contradição mais radical. As escolhas da política, uma política que queira afetar realmente o curso das coisas, são cada vez mais complexas, pressupõem a clareza de um projeto geral a longo prazo, e ao mesmo tempo precisariam de consenso duradouro, de uma participação contínua, de uma capacidade de gestão amplamente disseminada. Mas, para isso, haveria de se ter um cidadão de alta competência política, capaz de compreender, escolher, controlar. Sem esse pressuposto, o sufrágio universal é reduzido a mera aparência, a um mercado no qual prevalecem interesses particulares e humores oscilantes, no qual as elites intervêm através da manipulação mas pelo qual elas mesmas são vinculadas e corroídas, e até as melhores decisões tornam-se impotentes porque não encontram as forças e a inteligência capazes de realizá-las. Sem uma escola que *forme o cidadão*, dotando-o de conhecimento adequado e de um

espírito público (por óbvio, não falo aqui das banalidades da “educação cívica”), a política volta a ser administração, os governantes tornam-se uma corporação, o povo é infantilizado e torna-se ingênuo e hostil.

- (d) *A nova fronteira da engenharia biológica.* Da ciência que investigava e transformava a matéria inerte, estamos passando agora para aquela capaz de transformar a matéria viva. Não é possível interditar essa fronteira. Não somente porque o impulso de atravessá-la é demasiadamente forte. Mas porque é necessário atravessá-la para combater antigos e novos sofrimentos, até para garantir a sobrevivência de um mundo cada vez mais populoso e de uma espécie que não quer resignar-se à seleção natural, fazendo sobreviver também os mais fracos. A manipulação genética – biológica e psíquica –, inserida em uma sociedade de mercado, abre, entretanto, duas perspectivas perturbadoras: por um lado, o poder, que dela deriva, das grandes empresas multinacionais que dispõem dos colossais recursos necessários para a pesquisa e do direito de patentear seus resultados de

acordo com a lógica do lucro; por outro lado, o poder do indivíduo consumidor, com a escassez de conhecimento e de critérios éticos adequados para exercitá-lo com racionalidade. Para quais propósitos comuns, com quais ativos e passivos gerais e de longo prazo, a que concepção do homem e de seu destino devem ser submetidas as decisões que estão ligadas a essa nova fronteira? De acordo com qual ética devem ser avaliadas as próprias regras jurídicas que proíbem certos territórios ou certos comportamentos?

A formação da personalidade, uma ética vivida e compartilhada – sobre temas que o senso comum não está mais qualificado para avaliar, quando o progresso não mais coincide com a civilização, e os limites dentro dos quais a liberdade individual não prejudica a de outros são mais incertos – assumem um valor completamente novo. Eu poderia prosseguir com tais considerações. Mas isso por si só é suficiente para entendermos como e por que a transformação do sistema educacional, em uma escala e com características nunca vistas, seria hoje *a mãe de todas as refor-*

mas. Ela atravessa todos os temas fundamentais do futuro, é a alavanca necessária para guiar toda a sociedade e também o instrumento indispensável para constituir um sujeito, um bloco histórico reformador que, pelo contrário, a espontaneidade social continuamente desintegra, condena à integração subalterna ou à marginalidade e às rebeliões dispersas.

Talvez, até certo ponto, estas considerações também nos auxiliem a entender quais novos recursos e oportunidades começam a existir para tentar tal transformação. Por exemplo, o longo tempo da vida que já hoje a escola ocupa e não consegue empregar bem; as ferramentas que lhe oferecem tecnologias que permitem poupar a inteligência de funções mecânicas e repetitivas, treinar em pesquisa, dar concretude a conhecimentos não puramente abstratos – mas com a condição de que sejam usadas como auxílio e não como substituição de um ensino que “ensine a aprender”, fornecendo ao indivíduo uma grade conceitual que organize as informações e produza significados.

A formação consciente de um “novo tipo humano”, em

suma, torna-se um objetivo social prioritário. Decerto a escola não é suficiente para fornecê-la, mas é sua condição fundamental.

A esse desafio chegamos com uma escola não apenas inadequada, mas *abertamente em crise*.

A escola de massas foi e continua sendo umas das grandes conquistas do último século. Sobretudo nas últimas décadas, a grande maioria dos jovens ingressou no ensino médio, onde permanecem até o final da adolescência, e boa parte segue ainda adiante. Na Europa – mais tardiamente e com dificuldade na Itália – essa nova escola assumiu um caráter avançado e coerente: escola pública, obrigatória e gratuita, unificada nos currículos básicos, com garantia de liberdade de cátedra. Seu objetivo era derubar as barreiras sociais, fornecer igualdade de oportunidades e um avanço cultural geral. A *democratização*, uma verdadeira revolução em uma instituição fundamental: de maneira repentina e de modo pleno, ingressavam no segundo grau e no ensino superior massas que não tinham histórico familiar ou social algum que as houvesse preparado para, ou as apoiasse nesse desafio; e ingressava nele também “a outra metade do céu”, as mulheres, que por sé-

culos permaneceram confinadas a um papel diferente e separado.

Tal novidade material implicava, no entanto, uma transformação radical de currículos, de métodos, de modos de funcionamento. Essa transformação não ocorreu ou permaneceu superficial. Quanto ao funcionamento, decerto foi reconhecido o impulso subjetivo e objetivo contra a “seleção”; mas não concentrando os recursos a fim de despertar em todos um envolvimento criativo em um processo cultural para o qual não dispunham de estímulos externos suficientes, nem relacionando diretamente os conhecimentos transmitidos e as experiências concretas; e sim tornando a seleção mais elástica, fazendo com que também quem ficava para trás seguisse adiante e liberalizando o acesso à universidade. Quanto aos conteúdos, reduziu-se o ensino do latim e da cultura clássica, mas sem substituí-lo por um ensino realmente renovado da língua, da história e da filosofia, nem integrando-o com novos e decisivos setores da cultura moderna (a economia, a sociologia, a geopolítica); o ensino da ciência foi ampliado, reduzindo o papel central que outrora tiveram a geometria analítica e a física clássica, mas

apenas fazendo uma atualização, sem introduzir conhecimentos de epistemologia e história da ciência que tornariam acessíveis e compreensíveis as novas características da ciência moderna.⁸ Fundamentalmente, não se trata de uma escola “alta” para todos, mas apenas de uma escola mais fácil, visando gerar, mais do que verdadeiros interesses culturais e autônomas capacidades de raciocínio, um “produto intelectual semiacabado”. Não quero dizer com isso que não tenha havido um aumento geral de nível, mas apenas que esse aumento não correspondeu adequadamente às possibilidades e aos objetivos.

Durante um período, esse vazio de reforma foi compensado, a partir de dentro e de baixo, pelo esforço inovador de uma geração de professores, estimulada pelo grande levante cultural dos anos 60 e 70, e sobretudo por uma tendência geral em direção a uma maior igualdade e uma maior participação política e social, que sustentavam a partir de fora o processo de democratização.

Nas últimas décadas, entretanto, essas sinergias falharam. O processo social voltou a acentuar as diferenças no trabalho e na renda, a estrutura do terri-

⁸Cf. o livro, discutível nas conclusões mas excelente nas análises e na crítica, de RUSSO, 1998, e o livro recente de LA PENNA, 1999.

tório consolidou essas diferenças em um processo de formação de guetos, e cresceram enormemente o peso e a eficácia dos meios de comunicação de massa na forma prevalente da comercialização, do entretenimento, da mensagem confusa que acostumava as crianças, antes da e durante a escola, e posteriormente os adultos, a formas mais fáceis e passivas de consumo cultural. No mercado de trabalho, os papéis mais fatigantes diminuíram, exigia-se de todos algo a mais de conhecimento, mas permaneceu limitada a área na qual um alto nível cultural poderia se exprimir: à promessa da escola de massas não correspondiam oportunidades profissionais adequadas.

O que aconteceu, então, da e na escola de massas?

A primeira vítima foi *a ideia de escola democrática*. Ocorreu, dentro da própria escola pública e unificada, um retorno efetivo da *discriminação social*: instituições localizadas em diferentes áreas e bairros, frequentadas por diferentes estratos sociais, mesmo que tenham a mesma denominação ou os mesmos currículos, ou que entreguem os mesmos diplomas, possuem professores diferentes, produzem resultados educacionais diferentes, oferecem oportunidades diferentes.

É aquilo que [Louis] Chau-

vel – com base em dados esclarecedores da situação francesa, aliás avançada – chamou de “*demografização*”, ao invés de “*democratização*”, da escola.

Porém, em certa medida, a melhor escola também foi vítima: sua capacidade formativa de pensamento crítico, de uma cultura organizada como um todo, de uma capacidade individual de programar a própria biografia, de escolher sua própria vocação. Também para uma parte das classes dirigentes, o ensino médio tornou-se uma área de estacionamento, que muitas vezes se estende à universidade em uma adolescência anormalmente prolongada. Os dados e pesquisas sobre o novo analfabetismo (novo porque também envolve aqueles que estudaram em escola por muitos anos, e porque não mede apenas alfabetização em sentido estrito, mas também a capacidade de interpretar um texto); dados sobre leitura de livros e jornais (estagnados mesmo nas classes mais altas); dados levantados com questionários de cultura geral, mesmo voltados a estudantes universitários, são conhecidos e desanimadores. A experiência de todos, quando refletida no nível dos relacionamentos e das conversas, fornece confirmação diária disso.

A resposta a essa crise – em fatos e intenções – é, como em to-

dos os outros campos, a da privatização, a imitação do “modelo americano”. Quando falo em privatização, não me refiro apenas ao financiamento (ou ao crescimento ainda modesto do número) de escolas particulares, que é certamente o primeiro sinal revelador e que, com razão, atraiu a atenção devido ao conflito que abre com normas prescritivas da nossa constituição⁹. Refiro-me de maneira mais geral a um processo de *privatização da própria escola pública*. Acontece aqui o que já chegou ao setor televisivo há algum tempo e que avança no da saúde. Um sistema integrado público-privado no qual o primeiro, embora predominante, assume gradualmente a lógica e a finalidade do segundo.

Privado, neste caso, significa três coisas fundamentais: não mais apenas diferenciação, mas também competição entre escolas para ter os melhores professores, alunos mais talentosos e mais numerosos, com vantagens ainda de carreira e de prestígio; consequentemente, a integração direta entre escola e sociedade na forma de uma relação subalterna entre a escola e a empresa, e de um pa-

pel funcional da escola em relação ao mercado de trabalho tal como é imediatamente dado; por fim, quanto ao destinatário da educação, a substituição de um sujeito social ao qual se garante um direito universal por um sujeito individual como *cliente* de serviços alternativos para a sua escolha¹⁰.

Quais são os mecanismos mais ou menos conscientemente implementados na Itália e em outros lugares para sustentar esse processo?

Um ciclo de ensino fundamental que é mais, e não menos, precoce e diferenciado na escolha profissional. Uma autonomia das escolas centrada mais na autonomia financeira (particularmente nos níveis mais altos), gerenciada pelo diretor-manager e não pelo coletivo docente, estimulada a multiplicar as disciplinas de ensino a fim de fazê-las aderir às demandas da empresa ou “impressionar” o cliente, ao invés de se concentrar em um eixo educacional essencial. A seleção de uma elite de docentes, com concursos e incentivos salariais, com base nesses mesmos objetivos. Uma separação mais nítida, na universidade, entre cursos de

⁹[A Constituição Italiana garante no art. 33 a pessoas físicas e jurídicas o direito de criar escolas e institutos educacionais particulares, “sem custos para o Estado”.]

¹⁰Na Itália, os discursos e as propostas nesse sentido da centro-esquerda certamente não são iguais e equivalentes aos da centro-direita e da Confindustria [a associação italiana dos empreendedores], mas seguem na mesma direção, subjugados pela mesma hegemonia ideológica.

curta duração, puramente profissionalizantes, e cursos longos para a formação de pesquisadores e dirigentes, e uma prevalência mais acentuada dos departamentos em relação às faculdades, a fim de dar ao ensino um caráter mais especializado. A flexibilidade dos currículos individuais (os assim chamados “créditos”), que garante a auto-seleção, sacrificando a seriedade e o significado de uma educação geral. A introdução acelerada e grosseira das “novas tecnologias”, com um mero treinamento para seu uso e como sucedâneo, ao invés de apoio, da pesquisa; ou da língua estrangeira, na forma de um esperanto imediatamente utilizável, ao qual corresponde um empobrecimento da própria língua (um “inglês macarrônico” que coexiste com um dialeto nacional).

Agora, um simples fato que é paradoxal e suficientemente significativo. Precisamente no país que primeiro embarcou nessa rota e que mais foi além (hoje de formas quase grotescas como a presença maciça de propaganda nas escolas, com paralelos incentivos aos professores, ou a listagem na bolsa de valores de “sociedades de gestão de escolas”), há muito tempo e da maneira mais implacável tem ocorrido uma reflexão

autocrítica na qual convergem, a partir de pontos de vista opostos, os intelectuais, os especialistas e os operadores do setor (conservadores, liberais, radicais; pedagogos, sociólogos, economistas).¹¹ Quase todos, com reflexões teóricas e pesquisas empíricas, denunciam os resultados gerais e de longo prazo do modelo: a marginalização à qual a escola dos pobres condena, com seu efeito cumulativo e formador de guetos; a desordem e a violência na escola e dos jovens fora desta, e a quantidade de repressão necessária para enfrentá-la (MASSEY, 1993); a decadência do nível cultural médio do país (refletindo em abstenção política e banalização dos produtos de consumo da indústria cultural); a separação por barreiras rígidas entre culturas diversas, minoritárias e incomunicantes; mas também o “idiotismo especializante” que agora obstaculiza também as profissões intelectuais (e, conseqüentemente, o empobrecimento político-cultural dos governantes).

Tudo isso, no caso dos Estados Unidos, é de alguma forma compensado ou contido por outros mecanismos: as gigantescas somas destinadas a “pesquisa e desenvolvimento”, que em parte são transferidas para as melho-

¹¹De Bloom a Bruner e Lasch; de Luttwak a Thurow a Buttigieg, somente para citar alguns entre tantos.

res universidades, e a longa tradição de escolas particulares como fundações dotadas de patrimônio próprio alimentado por doações, que dão ao financiamto privado um caráter, pelo menos em determinados níveis, não estritamente funcional; a possibilidade de importar do mundo todo intelectuais de grande valor, ou de recrutar em outros países, como estudantes para suas escolas de excelência, cérebros já mais bem formados do que seu próprio ensino médio fornece. São todos fatos demonstrados empiricamente. Mas, na Europa, essas compensações não funcionam: a privatização que ocorre é pobre, produz muito menos excelência, e não apenas não importa cérebros como se priva deles.

Trata-se, portanto, de uma resposta perdedora, tal como e mesmo mais que em outros setores. Perdedora no terreno da formação geral e polivalente do cidadão e do homem, mas também no da produção de uma classe dirigente e de valores compartilhados. Nessa rota, a crise da escola de massas permanece e se radicaliza.

Se esse raciocínio tem uma lógica, e é comprovado pelos fatos, algumas hipóteses podem ser tiradas dele a serem discutidas para se definir uma ideia alternativa de escola, à altura da fase histórica

presente.

- (a) *Educação permanente.* É um objetivo muito comentado e com o qual muitos concordam, mas talvez sem avaliar seu valor, escopo e dificuldade. Trata-se de romper a separação entre dois momentos: aquele no qual alguém vai à escola para aprender e aquele no qual alguém emprega o que aprendeu para trabalhar e viver. E *entrelaçar escola, trabalho, experiência, desde a adolescência e por toda a vida.*

Esse simples fato, material, constituiria por si só uma revolução que mudaria tanto a escola quanto a vida. Mas, acima de tudo, isso acontece se o conceito de educação permanente for tomado em um sentido pleno e forte. O que por enquanto não está visível nem nas intenções nem na experiência iniciada. A juventude permanece firmemente aquela idade na qual alguém vai à escola, à qual, em um determinado momento, por necessidade, pode se associar um “job” ou, em todo caso, um trabalho precário, que não possui relação ou comunicação alguma com ela. Para os adultos, a escola é proposta apenas como recuperação

ou atualização profissional (cf. DUBAR-GADEA, 1999; DAYAN-GÉHIN-VERDIER, 1986).

Nessa acepção redutiva, uma educação permanente, mesmo se existisse – e ainda não existe – deixaria inalterado o fato de que a maioria dos adultos – como sempre foi – passa a grande parte de sua vida sem dispor de locais e instrumentos sociais coletivos especificamente organizados para tal fim, que lhes permitam desenvolver seus próprios conhecimentos não profissionais e adquirir uma visão mais abrangente e criativa de sua própria profissão e do contexto no qual é praticada. Apesar de terem, para tanto, uma quantidade crescente de tempo livre e um fluxo contínuo de informações a serem organizadas e decifradas. Portanto, seus verdadeiros conhecimentos e identidades culturais continuam sendo os já adquiridos, não atualizados nem utilizados e, assim, desvanecidos na memória; e eles perdem contato com uma realidade em rápida evolução, precisam enfrentar problemas complexos com as armas do puro senso comum. O que explica um fenômeno triste vivenciado diuturnamente: o

envelhecimento físico, diferentemente do passado, corresponde em geral ao empobrecimento mental e ao do sistema de relacionamentos, ao declínio da autoridade e do papel social. Isso é evidente nos idosos, mas também já é visto na relação entre pais e filhos. A educação permanente é confiada à televisão e toma a forma de hobby.

Se, pelo contrário, assumirmos a ideia de educação permanente como suporte institucional para um crescimento cultural e profissional geral, surgem então problemas colossais: os grandes recursos materiais e humanos a serem investidos; redução, orientada para o fim da educação permanente, do tempo de trabalho e do tempo de cuidados ao qual as mulheres são atreladas; novos métodos e conteúdos de ensino. De fato, quando a relação de aluno e professor é estabelecida entre adultos, a comunicação, para estimular o interesse e ser aceita, deve assumir muito mais um caráter de discussão e de pesquisa, deve ser mais evidente sua utilidade em relação à experiência, fornecendo ao mesmo tempo o conhecimento necessário para elaborar a expe-

riência de forma intelectual. Isso exige uma enorme invenção cultural e organizacional. Mas somente dessa maneira a educação permanente se torna elemento de uma nova ideia da escola e da sua função, voltada para a promoção social efetiva e para tornar todos realmente “intelectuais”.

(b) *Autonomia escolar.* Foi e continua sendo uma reivindicação essencial, não somente contra o antigo burocratismo e centralismo, mas também contra a transmissão de um saber codificado e contra o novo conformismo implícito na indústria cultural de massa; e com o intuito de oferecer um espaço para a elaboração de “significados” que não são impostos a partir de cima. Esse, de fato, é o ponto em que, inicialmente, a “reforma” de Berlinguer¹² prometia uma novidade interessante e convergiu com a experimentação molecular que já tinha sido iniciada, forçando as regras, em muitas escolas. Mas o que se entende por autonomia? Aqui as perspectivas logo divergem. Autonomia antes de tudo di-

dática, gerenciada pelo coletivo docente e discutida por estudantes e pais, ou autonomia predominantemente organizacional e financeira gerida por um diretor-manager com vistas à empresa? Como os recursos humanos e materiais são distribuídos? Concentram-se principalmente em situações de risco, para compensar o *handicap* de início e o ambiente circunstancial mais difícil ou, com o automatismo do mercado, onde é mais fácil obter bons resultados?

Como esses resultados são avaliados? Com base no nível de “produto” obtido em média ou também em relação ao diferencial que a escola conseguiu acrescentar à condição inicial? Como julgar e recompensar a qualidade do trabalho de um professor? Apenas com base naquilo que ele sabe ou, também e sobretudo, no que ele sabe ensinar, em sua diligência e em seu compromisso em campo? E quem o avalia? Mais uma vez um poder hierárquico, por meio de provas concursais modernizadas e desqualificadas até o uso

¹²[Ampla reforma da Educação implementada pelo ministro Luigi Berlinguer; concretizou-se em uma série de leis aprovadas entre 1996 e 2000 (a sobre autonomia escolar é a Lei n. 59 de 15 de março de 1997) e parcialmente abrogadas em seguida.]

de testes de resposta fechada, ou antes de tudo seu próprio coletivo de trabalho e seus estudantes, primeiro com o estímulo da estima e da desaprovação, e depois com o reconhecimento apurado de seu mérito? Como se requalificam continuamente os docentes e se garante a eles uma carreira efetiva? Com cursos de atualização apressados para adquirir novas informações, ou com destacamentos periódicos na universidade, em um trabalho superior de pesquisa e desenvolvimento intelectual?

Enfim, e talvez acima de tudo: qual objetivo é atribuído à autonomia? O de procurar financiamento privado na sociedade, adaptando a ele o ensino, e de conquistar novos alunos, multiplicando disciplinas e cursos cativantes e fáceis, ou o de elaborar, a partir do núcleo essencial e duro do ensino, um projeto cultural e métodos melhores?

Em suma, *cooperação competitiva* dentro de um quadro de objetivos socialmente programados, ou competição em um mercado específico segundo parâmetros que o mercado

impõe em geral?

Também aqui surge um elemento fundamental da escola alternativa: uma diferença não apenas entre escola pública e escola particular, mas também entre escola pública e escola estatal.

- (c) *O eixo educacional.* É o tema mais desafiador e mais importante. A velha escola sempre teve um eixo educacional preciso que organizava o conhecimento em uma interpretação do mundo e transmitia valores. As classes dirigentes eram formadas a partir dele, a ele se referiam também aqueles que o contestavam, e ele se transferia “a conta-gotas” no senso comum das classes subalternas. Esse eixo educacional tinha uma base comum em todo o ocidente (o ensino do latim e o humanismo, o método científico clássico centrado em matemática – geometria – física), na qual se implantavam as culturas nacionais que emergiram das grandes rupturas e inovações políticas e culturais (idealismo e historicismo alemão e italiano, racionalismo cartesiano e iluminismo francês, empi-

¹³O caso da escola americana é particular, porque ela foi influenciada por um componente específico, o comunitarismo (de Mann a Dewey), que ainda produz experiências pedagógicas alternativas (como a escola de Oakland) e uma reflexão teórica crítica mesmo em altos níveis (cf. BRUNER, 2001).

risimo anglo-saxão e assim por diante).¹³

Uma escola pública alternativa hoje pode e deve ter um novo eixo educacional comum e característico? Qual? Esta é a pergunta mais difícil, a menos presente no debate atual, e, antes, muitas vezes, recusada radicalmente. Não por acaso.

A direita não pode enfrentá-la e não precisa enfrentá-la. Não pode, porque seus valores fundamentais (Deus, pátria, família) não resistem ao confronto, e ela própria não os pratica. Não precisa, porque a escola privatizada e o exercício do papel produzem por si só o “tipo humano” que lhe convém para as funções gerenciais (eficiência, competição, renda) e a televisão é suficiente para formar o “tipo humano” do consumidor e do cidadão gregário.

A esquerda, por sua vez, carrega consigo o sentimento de culpa e o de desencanto por ter proposto no passado uma ideologia orgânica que produziu dogmatismo e totalitarismo. Sua maioria moderada, portanto, aceita a ideologia do “fim das ideologias”, cobrindo-a com uma retórica – a de humanitarismo, bons

sentimentos, boas intenções – que não requer pensamento rigoroso e não suporta uma prática coerente. Mesmo sua minoria radical – que abomina o mercado, mas tem grande confiança na espontaneidade social e nas experiências moleculares difusas – desconfia de um eixo educacional unitário nas escolas públicas, transfere o problema às escolas singulares, em relação à realidade local, e, de fato, o resolve basicamente em uma escolha de método pedagógico (diálogo, confronto, criatividade a partir de baixo).

Nesta última visão, sem dúvida, há uma verdade importante, uma solução parcial: a ideia da relação direta entre escola e sociedade e a importância da auto-educação coletiva. Mas, na minha opinião, há também uma ilusão perigosa: pois o “local” é, por sua vez, dominado por poderes e interesses ainda mais prementes, porque estão mais próximos, poderes e interesses que impõem demandas mais imediatistas e corporativas e inventam identidades grosseiras e improvisadas; e está, de qualquer forma, inserido em um sistema globalizado e em uma cultura homologadora e pervasiva que o submete e o

arrasta ainda mais facilmente. É a mesma armadilha na qual boa parte do mundo católico também cai ao pensar que pode resistir à descristianização, ao materialismo consumista, ao individualismo hedonista, ao vazio de significados e valores, combatendo nas trincheiras da escola confessional e abrindo caminho para a escola do mercado.

Em vez disso, creio que um eixo educacional no sentido forte, que possa orientar a escola pública sem se impor nela, é importante, e que Gramsci pode nos fornecer uma contribuição para buscá-lo. Gramsci certamente não está inclinado à escola fácil, leve, continuação do jogo e apenas lugar de diálogo criativo. Também nesse campo, não é liberal nem espontaneísta: a primeira tarefa da escola, diz ele, é fazer as pessoas entenderem o – e se habituem ao – esforço (até mesmo muscular) do trabalho intelectual. Ele decerto critica a escola tradicional em seu método e conteúdo, por seu caráter autoritário e abstrato e por seu caráter de classe, mas sem negar a sua verdade: a saber, o objetivo de formar intelectuais orgânicos. A escola na qual pensa não é nova apenas por-

que todos podem ter acesso a ela, e não é um território neutro: é o campo de uma batalha pela hegemonia, formadora de uma visão de mundo e de um método de pensamento. Gramsci, portanto, tenta definir um novo eixo educacional, enquanto aspecto e reforço de uma luta cultural mais geral através da qual o proletariado se torna uma classe dirigente, a luta de classes se eleva a um nível ético-político. A conexão com a ideia de partido como intelectual coletivo e com a de “revolução intelectual e moral” está explícita.

Mas o eixo educacional que ele propõe não é de forma nenhuma – como teria sido nas experiências do “socialismo realmente existente” – o ensino do marxismo-leninismo. Sua pesquisa dirige-se, em vez disso, a uma escola crítica centrada no ensino da história e da ciência, mas ambas redefinidas e até invertidas. Ou seja, um historicismo não idealista, mas materialista, que pode, portanto, ser analisado com método científico e com as novas ciências humanas, e uma ciência antipositivista, porque lida e orientada por um projeto e um mecanismo social. Na base dessa inversão – que subverte o velho

dogmatismo e também impede o marxismo de congelar-se em uma ideologia – está a ideia, mesmo para a escola, do nexos dialético entre teoria e prática (portanto, também escola-trabalho, escola-sociedade). O que impinge e redefine continuamente o conhecimento do passado é o presente, são os problemas que surgem nele e buscam iluminação naquele conhecimento (como em Marx: é o homem que explica o macaco, e não o macaco que explica o homem); o que salva a ciência da redução positivista e objetivadora é a relação crítica e criativa com a técnica e com a prática social que a direciona (a “escola politécnica”). Assim, cada geração se encaixa em um *continuum* histórico e intervém nele para modificá-lo, e assim a vida individual assume um significado não contingente e não aleatório.

Agora, não há dúvida que nessa proposta estivesse presente uma marca organicista, o risco da resolução do indivíduo em sua classe e em seu projeto coletivo, a um passo da “religião laica” e, portanto, de uma escola parcial. E, de fato, até os comunistas italianos cruzaram esse limiar

e mais tarde, para se retirarem dele, também renunciaram àquela ambição.

Existe hoje a possibilidade de retomar esse fio da meada, superando seus limites e evitando suas consequências negativas?

O texto de Marcello Cini publicado em nossa revista (CINI, 2000) me parece muito útil para abordar essa questão com grande abertura crítica e em novos termos. Em dois pontos. O primeiro, que exigiria alguns esclarecimentos do próprio Cini, diz respeito à “defesa das diversidades” individuais e sociais, além das naturais, como um valor que Marx teria obscurecido. Penso que esse “obscurecimento” deve ser atribuído a uma certa tradição marxista – economicista e estadista – e apenas em pequena medida e sob um aspecto muito específico ao próprio Marx (que certamente não era partidário de um igualitarismo primitivo e definia o comunismo antes de tudo como um reino de liberdade, inclusive individual, como premissa de um florescimento completo das diferenças de necessidades e vocações, o que, no entanto, pressupõe uma mu-

dança no sistema econômico-social). Mas permanece o fato de que garantir as diversidades é hoje mais importante do que nunca: não apenas para se opor a um mercado que as reduz e as ordena material e culturalmente para seus próprios fins, mas também e sobretudo para reconhecer e assumir essas diversidades e fazer com que atuem para formar um sujeito de transformação que o proletariado – preso desde sempre, em seu papel social imediato, entre subalternidade e negação absoluta, e hoje mais fragmentado – não consegue exprimir *sozinho*.

Além disso: tais diversidades que poderiam contribuir com o bloco histórico da transformação – e este é o elemento que não era claro no próprio Marx – não são totalmente reconduzíveis ao conflito de classes, mas também expressam contradições materiais mais antigas (resíduos das “formas anteriores”) e ao mesmo tempo antecipam contradições da futura sociedade pós-industrial (novas necessidades e novos sujeitos). Parece-me evidente o enorme reflexo que tal reco-

nhecimento poderia ter sobre a escola e seu eixo cultural. Penso, apenas para dar alguns exemplos, o quanto de novo e de subversivo pode vir na redefinição contínua de todo o patrimônio cultural, se este for reconsiderado dos pontos de vista emergentes da diferença feminina e do fim do patriarcado, da questão ambiental,¹⁴ das civilizações marginalizadas pelo pensamento e pela história ocidental e que hoje tomam parte em uma sociedade multiétnica.

Mas, para compreender esse discurso de Cini e evitar mal-entendidos perigosos, seria necessário esclarecer melhor o significado que pode ser atribuído às diversidades ao passarmos de uma ordem natural – principalmente aleatória e determinista – para uma ordem humana. No primeiro caso, o que a regula e decide é a lógica de selecionar o mais forte e o mais adequado, uma lógica em relação à qual, no máximo, pode-se exigir do ser humano que não a violente, destruindo seu equilíbrio. Mas, no segundo caso, as diversidades, mais que serem garantidas, devem

¹⁴Cf. um recente ensaio de James O’ Connor sobre historiografia e ecologia [o autor se refere provavelmente a O’ CONNOR, 1998].

entrar em comunicação, reagir reciprocamente, produzir um avanço no patrimônio comum e reproduzir-se de uma nova forma, em um nível superior. Portanto, em um processo educacional, devem existir ao mesmo tempo um pluralismo e um tecido comum, a competição entre diferentes e a síntese provisória, autonomias e um eixo cultural unitário.¹⁵

Ainda mais importante e mais claro é um segundo estímulo que o discurso de Cini oferece. Partindo do interior da mais moderna pesquisa científica, ele afirma que está entrando em colapso o muro entre a ciência natural e as ciências humanas, entre a mente e o corpo, entre a verdade científica e o juízo ético. Aqui, a relação com a questão da escola é ainda mais direta e proveitosa. Delineia-se historicamente a possibilidade de introduzir mais plenamente o método científico na pesquisa histórica (integrando-a com a economia, a sociologia, a teoria política, a literatura comparada) e de valorizar a história, o espaço da ética, o peso

da intenção na pesquisa científica e em sua aplicação tecnológica. Então, aquela que em Gramsci era apenas uma hipótese cheia de riscos, a fim de definir um eixo educacional comum, sem ser dogmático, rigoroso, sem ser abstrato, com um movimento contínuo entre o presente e o passado, entre uma disciplina e outra, entre conhecimentos e experiências, pode ser melhor definida e mais concreta. Mesmo que seja evidente qual revolução cultural, dentro e fora da escola, quais novos conhecimentos, competências e modificações do senso comum tudo isso pressupõe.

Assim, podemos capturar plenamente onexo recíproco entre os principais entrelaçamentos problemáticos em torno dos quais uma ideia alternativa da escola e de seu papel social poderia desenvolver-se: *educação permanente, autonomia cooperativa, novo eixo educacional*. Aqui, tentamos apenas propor isso de maneira aproximativa, a fim de estimular uma discussão que os verifique ou corrija, dando-lhes mais rigor

¹⁵Não há um verdadeiro e um bem a ser reconhecido e imposto, mas há um esforço experimental contínuo por um verdadeiro e um bem a ser pesquisado e construído.

¹⁶Em particular, deveria ser enfrentado de maneira mais atenta e explícita o tema do “movimento”. Uma reforma da escola, mais do que qualquer outra, nunca é apenas, nem acima de tudo, um problema de regulamen-

e concretude,¹⁶ mas, assim es-

pero, sem reduzir seu escopo e a radicalidade da abordagem.

Referências

- ARANTES, P. E. *Uma Reforma Intelectual e Moral. Gramsci e as Origens do Idealismo Alemão*. In: Id. *Ressentimento da Dialética. Dialética e Experiência Intelectual em Hegel. Antigos Estudos sobre o ABC da Miséria Alemã*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 293-345.
- BELLOFIORE, R.; VERTOVA, G. *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università*. Torino: Accademia University Press, 2018.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- CINI, M. "L'elogio della diversità". *Rivista del manifesto*, fevereiro de 2000, n. 3.
- DAYAN, J.-L.; GÉHIN, J.-P.; VERDIER, É. "La formation continue dans l'industrie". *Formation emploi*, 1986, n. 16, pp. 07-36.
- DUBAR, C.; GADEA, C. (Orgs.) *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- LA PENNA, A. *Sulla scuola*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- MAGRI, L. *Il sarto di Ulm. Una possibile storia del PCI*. Milano: Il Saggiatore, 2009.
- MASSEY, D. S. *American Apartheid. Segregation and the Making of the Underclass*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1993.
- O' CONNOR, J. *Natural Causes. Essays in Ecological Marxism*. New York; London: The Guilford Press, 1998.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RUSSO, L. *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Milano: Feltrinelli, 1998.

Recebido: 04/07/2019

Aprovado: 09/11/2019

Publicado: 26/01/2020

tação. Por trás, deve haver um impulso cultural e, em sua base, um movimento difuso, quadros que a aninem e a administrem. O atual movimento de protesto de professores – não-corporativo, inspirado por um desejo real de renovação – mostrou grande potencial, mas também um limite: não consegue encontrar um interlocutor essencial entre os alunos, que se esquivam, tampouco envolver a "alta cultura", aqueles intelectuais de ponta que, na Itália, estão mais integrados e sonolentos que em outros países. Isso se reflete em um déficit de propostas alternativas, na incapacidade de se comunicar com toda a opinião pública. Mas é sua responsabilidade, ou sobretudo dos partidos de esquerda, dos sindicatos, dos seus intelectuais que há muito demonstram estarem alheios, pobres de ideias e de ambições em uma questão tão decisiva?

Ensaio Relativo ao Filantrópico

Immanuel Kant

Tradução, apresentação e notas^{*} de Alexandre Hahn^{**}

Apresentação

Os “Ensaio relativo ao Filantrópico” (*Aufsätze, das Philanthropin betreffend*) consistem em dois pequenos textos, publicados originalmente no *Königsbergische gelehrte und politische Zeitung*. O primeiro deles apareceu de forma anônima¹ em 28 de março de 1776, e o segundo em 27 de março de 1777 com a autoria manifesta de Immanuel Kant.² Ambos ex-

pressam não apenas a admiração³ do filósofo de Königsberg pelo *Filantrópico* de Dessau, mas também o apoio que ofereceu a essa instituição de ensino, fundada em 27 de dezembro de 1774 pelos reformadores educacionais Johann Bernhard Basedow (1723-1790) e Christian Heinrich Wolke (1741-1825), com o patrocínio do príncipe Friedrich Franz Leopold III

*O presente trabalho foi realizado durante estágio de pós-doutorado na Brown University, na condição de *Visiting Scholar*, e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Agradeço a Fábio Mascarenhas Nolasco pela revisão da tradução.

**Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: hahn.alexandre@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7566-6419>.

¹A autoria de Kant é atestada pelo manuscrito anexo à carta enviada a Christian H. Wolke, em 28 de março de 1776 (Br, AA 10, 194), na qual o filósofo informa sobre a decisão de um amigo inglês, Robert Motherby, enviar seu filho para os cuidados do Filantrópico. Contudo, segundo Paul Menzer, em sua introdução à versão publicada no segundo volume da *Academia*, a autoria do texto foi publicamente atribuída a Kant apenas a partir da sua reimpressão por Rudolph Reicke (*Kantiana: Beiträge zu Immanuel Kants Leben und Schriften*. Königsberg: Th. Thiele's Buchhandlung, 1860, pp. 70-72). – Salvo indicação contrária, as referências às obras de Kant indicam volume e paginação na edição da “*Academia*” (*Akademie-Ausgabe*). As siglas dos títulos originais das obras referidas seguem os padrões da *Kant-Studien*, revista oficial da *Kant-Gesellschaft*.

²Diferente do primeiro ensaio, a autoria do segundo sempre foi publicamente conhecida. Além do nome do filósofo constar no texto, duas outras fontes associam-no a ele. Nos *Tratados Pedagógicos*, editados por Basedow e Joachim Heinrich Campe (1746-1818), o texto em questão foi integralmente reproduzido, precedido por um breve agradecimento à “recomendação do ilustre Senhor Professor Kant, [...] contida no número 25 do *Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitungen*” (*Pädagogischen Unterhandlungen*. Hrsg. von J. B. Basedow und J. H. Campe. Dessau, 1777, p. 296-301). Em carta a Friedrich Wilhelm Regge de 22 de março de 1777, após relatar as dificuldades financeiras enfrentadas pelo Filantrópico, o filósofo se refere ao seu ensaio, dizendo que publicará na próxima quinta-feira (27 de março de 1777), no *Jornal de Kanter* (*Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitungen*), um anúncio encorajando a realização de assinaturas dos *Tratados pedagógicos* (Br, AA 10, 203).

³O entusiasmo de Kant com o Filantrópico também transparece na sua declaração, ao final das *Preleções sobre Antropologia* de 1775/76: “os presentes institutos basedowianos são os primeiros erigidos conforme o perfeito plano de educação. Este é o maior fenômeno, surgido neste século, para o aprimoramento da perfeição humana, através do qual todas as escolas do mundo receberão outra forma, e a raça humana será, por isso, libertada dos constrangimentos das atuais escolas” (*V-Anth/Fried*, AA 25, 722-3; veja também *V-Mo/Collins*, AA 27, 471).

de Anhalt-Dessau.

Inicialmente concebida como centro de instrução para pedagogos, a instituição foi posteriormente convertida em um instituto de educação e formação de jovens (crianças). Seu modelo pedagógico foi influenciado pelas ideias de John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sobre infância e educação – particularmente, pela ideia de que os métodos educacionais devem trabalhar a favor, e não contra a natureza do educando.⁴ Nesse sentido, em vez de suprimir os interesses e instintos naturais dos seus pupilos, o *Filantrópico* buscava apenas direcioná-los. A formação era orientada para a vida prática, servindo a diversos fins (técnicos, pragmáticos e morais), e utilizando exemplos práticos sempre que possível. As aulas incluíam o ensino de línguas estrangeiras modernas e clássicas, ciências naturais, e atividades físicas – como ginástica e trabalhos manuais (dentre eles, o artesanato).⁵ Conforme Robert Loudon (2007, 98), “os institutos filantrópicos introduziram uma variedade de téc-

nicas e prioridades pedagógicas que desde então conquistaram um lugar no *mainstream* educacional – por exemplo, abordagens baseadas na conversação para o ensino de línguas estrangeiras (incluindo latim), ginástica e educação física, e menos ênfase na memorização”. Também se destacava das demais instituições por aceitar o ingresso de estudantes independentemente de religião ou classe social, e por promover a igualdade entre os estudantes, ao menos exteriormente, mediante o uso de uniformes e cortes de cabelo padronizados.⁶

A presente tradução baseou-se na versão editada por Paul Menzer, presente no segundo volume da *Kant's gesammelte Schriften* publicada pela Academia (*Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*). Também foi confrontada com a tradução para o inglês realizada por Robert Loudon, *Essays regarding the Philanthropinum*, publicada no volume *Anthropology, History, and Education*, editado por Günter Zöller e Robert Loudon, da coleção *The Cambridge Edition of the Works of Im-*

⁴No ensaio de 1777, Kant faz referência a essa ideia, ao criticar as outras instituições de ensino do seu tempo, que estariam longe de extrair do ser humano o bem “para o qual a natureza deu a predisposição, [...] porque tudo nelas trabalha contra a natureza” (AP, AA 02, 449).

⁵O Filantrópico foi a primeira instituição de ensino na história educacional alemã a conferir um papel importante para a prática de atividades físicas ([Das Philanthropin und andere pädagogische Aktivitäten in Anhalt-Dessau](#) [Acessado em 10 de janeiro de 2020]).

⁶Loudon (2007, 98) acredita que o não sectarismo e a “ênfase cosmopolita do currículo de Basedow” foram os principais elementos que atraíram Kant no Filantrópico.

manuel Kant (Cambridge University Press, 2007, p. 98-104).

Os números em colchetes, que aparecem no corpo do texto traduzido, se referem à paginação

da Academia. As notas introduzidas no texto reproduzem parcialmente aquelas elaboradas pelo editor da versão da Academia.

Referências

- BASEDOW, Johann Bernhard; CAMPE, Joachim Heinrich (Hrsg.). *Pädagogischen Unterhandlungen*. Dessau, 1777.
- KANT, Immanuel. Essays regarding the Philanthropinum. Translated by Robert Loudon. In: KANT, Immanuel. *Anthropology, History, and Education*. Edited by Günter Zöllner e Robert Loudon. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2007.
- KANT, Immanuel. *Kants gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich preußische Akademie der Wissenschaften (Bd. 1-22), von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Bd. 23.), und von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (ab Bd. 24). Berlin \ & New York: Walter de Gruyter, 1900-.
- KANT, Immanuel. *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.
- REICKE, Rudolph. *Kantiana: Beiträge zu Immanuel Kants Leben und Schriften*. Königsberg: Th. Thiele's Buchhandlung, 1860.

Tradução

[447]

1. Dessau 1776

Primeira parte do *Arquivo filantrópico*⁷ transmitido por fraternos amigos da juventude aos tutores da humanidade, especialmente àqueles que desejam iniciar um aprimoramento das escolas, e aos pais e mães que desejam enviar seus filhos ao *Filantrópico de Dessau*.⁸

Provavelmente, jamais uma demanda mais justa foi apresentada ao gênero humano, e jamais um benefício tão grande e autopropagador foi a ele desinteressadamente oferecido, como é o caso aqui do senhor *Basedow*, um homem que, junto com seus renomados ajudantes, dedicou-se enfaticamente ao bem-estar e à melhoria dos seres humanos. Isso sobre o qual boas e más cabeças refletiram ao longo dos séculos, mas que sem a firme e constante dedicação de um singular, perspicaz e vigoroso homem teria permanecido por mais alguns séculos um mero desejo irrealista – a saber, a autêntica instituição de ensino, adequada tanto à na-

tureza quanto a todos os fins civis –, encontra-se agora efetivamente disponível, com seus inesperadamente rápidos efeitos, e demanda assistência externa tão somente para expandir-se na sua forma atual, disseminar suas sementes sobre outros países e perpetuar sua espécie. Pois, esse desenvolvimento das disposições naturais presentes na humanidade tem em comum com a universal mãe natureza a propriedade de não permitir que suas sementes se esgotem, já que multiplica a si mesma e preserva sua espécie. Para cada comunidade, para cada cidadão em particular, é infinitamente oportuno conhecer uma instituição pela qual se inicia uma

⁷Em 1776, foram publicadas as únicas três edições dos Arquivos Filantrópicos. A publicação foi direcionada a todos aqueles interessados no “aprimoramento das escolas”, bem como “aos pais e mães que [desejavam] enviar seus filhos ao Filantrópico de Dessau”, e visava informar sobre a organização do referido Instituto de ensino e os princípios pedagógicos por ele adotados. Também tinha por objetivo estimular a realização de doações para o financiamento da instituição. Os originais estão disponíveis para consulta online no seguinte endereço: https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/toc/982426410/0/LOG_0000/ (NT)

⁸O Filantrópico foi fundado em 27 de dezembro de 1774 pelos reformadores educacionais Johann Bernhard Basedow (1723-1790) e Christian Heinrich Wolke (1741-1825), com o patrocínio do príncipe Friedrich Franz Leopold III de Anhalt-Dessau. Seu modelo, baseado nos princípios da pedagogia filantrópica, inspirou o surgimento de outras escolas na Suíça e na Alemanha. Diversas cartas da década de 1770 demonstram o apoio entusiasmado dado por Kant a essa nova instituição. Quanto à relação de Kant com o Filantrópico, recomenda-se a consulta das cartas 109-111[98-100], 114[103], 115[104], 118[107], 121[109], 122[110], 130[118], 136[123], 138[125], e 142[129], presentes no volume 10 da Academia. (NT)

ordem inteiramente nova de questões humanas (podemos nos informar sobre a mesma nesse Arquivo e na obra de Basedow, *Algo para cosmopolitas lerem*⁹, etc. [448]), e que, se for rapidamente difundida, tem de produzir uma reforma tão grande e tão prospectiva na vida privada e na sociedade civil, que não se poderia facilmente imaginar de relance. Por essa razão, o verdadeiro ofício de todo filantropo é também cultivar cuidadosamente e o quanto puder esse delicado broto, protegê-lo ou ao menos recomenda-lo continuamente à proteção daqueles que combinam uma boa vontade com a capacidade de fazer o bem; pois, quando tiver alcançado o completo desenvolvimento, como o afortunado início permite esperar, seus frutos logo se espalharão por todos os países e alcançarão até as gerações mais remotas. O dia 13 de maio é nesse sentido um dia importante¹⁰. Pois, nesse dia, o resolutivo homem convida os

mais eruditos e inteligentes homens das cidades e universidades vizinhas para *ver* aquilo que meros relatos dificilmente poderiam persuadi-los a *acreditar*. O bem tem um poder irresistível quando é visto. A voz dos respeitáveis e confiáveis deputados da humanidade (um bom número dos quais nós desejamos que estejam nesse congresso¹¹) teria de necessariamente chamar a atenção da Europa para aquilo que lhe diz respeito tão intimamente, e induzir a participação ativa em uma instituição de tão grande utilidade pública. Por ora, um exemplo tão nobre bastará para prover grande alegria a todo filantropo e esperança não menos estimulante de imitação: que (conforme foi anunciado no último jornal¹²) a continuação do Filantrópico foi assegurada por meio de um considerável subsídio financeiro da parte de uma nobre mão¹³. Sob tais circunstâncias, também não é de se duvidar que alunos de inter-

⁹O título completo da obra é o seguinte: – *Algo para Cosmopolitas lerem, pensarem e fazerem. Em vista de um Filantrópico ou Seminário Pedagógico fundado em Anhalt-Dessau, de um tipo inteiramente novo, que já deveria ser antigo. Uma petição aos pais, alunos e àqueles que acreditam na necessidade de boas obras práticas, aos benfeitores que carecem de uma pedagogia do gênio hábil, e aos estadistas cujos monarcas lhes permitem fazer algo além do que concerne a finanças e milícia. No mínimo, por ocasião de alguns discursos elaborados ou resumidos por Joh. Bernh. Basedow, diretor do Filantrópico em Dessau.* Leipzig: bei Siegfried Lebrecht Crusius, 1775. O original está disponível para consulta online no endereço <<https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/29290/7/>>. (NT)

¹⁰Nos dias 13, 14 e 15 de maio de 1776 ocorreu um exame público de admissão de novos estudantes do Filantrópico em Dessau. Na primeira edição dos *Arquivos*, Basedow convida todos (independentemente de credo religioso, nacionalidade, ou origem social) a participarem, enviando seus filhos. (NT)

¹¹Provavelmente, Kant se refere ao evento dos dias 13 a 15 de maio. (NT)

¹²*Königsbergische gelehrte und politische Zeitung*, 25 de março de 1776. (NT)

¹³Trata-se aqui do suporte financeiro oferecido pelo príncipe e duque Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau (1740-1817). (NT)

nato das mais diversas regiões corram para lá, a fim de assegurar para si lugares nessa instituição, que talvez venham logo a faltar. Mas, o que é mais importante para aqueles que ansiosamente desejam uma rápida expansão do bem é o envio de habilitados candidatos à Dessau, a fim de aprenderem e praticarem o modo filantrópico de educar; este singular método de ter em curto espaço de tempo boas escolas em toda parte parece particularmente demandar uma ilimitada atenção e generosa assistência de ricos ben-

feitores. Na expectativa de que esse desejo seja em breve satisfeito, é muito recomendável a todos os professores de escolas de instrução privada e pública se servirem das publicações de Basedow e dos livros escolares editados por ele, tanto para sua própria instrução quanto também para o [449] exercício dos jovens a eles confiados, e, desta maneira, fazer o quanto puder ser feito para que já agora sua instrução seja filantrópica. Na livraria de Kanter¹⁴, custa 15 Groschen.

¹⁴A livraria do editor e livreiro Johann Jakob Kanter (1738–1786), localizada na Löbenichtschen Langgasse (mesmo lugar da antiga prefeitura de Löbenicht), era um ponto de encontro para os intelectuais de Königsberg. Curiosamente, Kant morou e ensinou em uma das mansardas do mesmo edifício em 1769 (ALBINUS, Robert. *Königsberg-Lexikon. Stadt und Umgebung*. Würzburg: Flechsig, 2002). (NT)

2. À comunidade

Nos países civilizados da Europa não faltam instituições de ensino e a diligência bem intencionada dos professores para servir a todos nessa matéria, e, não obstante, está agora claramente provado que todas elas foram corrompidas desde o início; que o bem, para o qual a natureza deu a predisposição, está longe de ser extraído do ser humano, porque tudo nelas trabalha contra a natureza; e que, porque nós (criaturas animais) somos transformados em seres humanos apenas por meio da educação, veríamos em curto espaço de tempo seres humanos bem diferentes ao nosso redor, se fosse de uso comum aquele método educacional sabiamente derivado da própria natureza e que não foi copiado servilmente de velhos hábitos e épocas inexperientes.

Mas é vão esperar essa salvação do gênero humano de uma melhoria gradual das escolas. Elas têm de ser reconstituídas para que algo de bom surja delas, porque são defeituosas em sua organização original, e até mesmo os professores precisam adquirir uma nova formação. Não uma lenta *reforma*, mas uma rápida *revolução* pode ocasionar isso. E, para isso, nada é mais necessário do que uma escola estabelecida de ma-

neira radicalmente nova, segundo o autêntico método, dirigida por homens esclarecidos (instigados não pelo salário, mas por nobre diligência), observada e julgada durante seu progresso em direção à perfeição pelos olhos atentos de especialistas de todos os países, mas também sustentada e auxiliada pela contribuição conjunta de todos os filantropos até atingir sua completude.

Tal escola não é exclusiva para aqueles que ela educa, mas sim, o que é infinitamente mais importante, também para aqueles que em número crescente ela dá a oportunidade de se formarem professores segundo o verdadeiro método educativo [450] – uma semente que, por meio desse cuidadoso cultivo, pode gerar em pouco tempo uma multidão de professores bem instruídos, e que em breve cobrirão um país inteiro com boas escolas.

Os esforços da comunidade de todos os países deveriam agora ser primeiro direcionados a prestar assistência em todos os aspectos a tal escola-modelo, ajudando-a a alcançar rapidamente a completa perfeição para a qual já contém em si mesma as fontes. Pois, querer imediatamente replicar sua organização e instalações em ou-

tros países, enquanto aquela que deve se tornar o primeiro exemplo completo e viveiro de boa educação não avança em seu progresso rumo à perfeição, por privações e obstáculos, isso equivale a espalhar as sementes antes do amadurecimento e mais tarde colher ervas daninha.

Essa instituição educacional não é mais hoje simplesmente uma bela ideia, uma vez que se apresenta com provas visíveis da factibilidade daquilo que há muito se deseja¹⁵. Certamente é um fenômeno da nossa época que, embora ignorado por olhos comuns, tem de ser muito mais importante ao espectador inteligente que participa no bem-estar da humanidade, do que aquele brilhante nada do sempre instável palco do grande mundo, pelo qual o melhor do gênero humano, onde não é prejudicado, também não avança a distância de um fio de cabelo.

A reputação pública e, sobretudo, as vozes conjuntas de ri-

gorosos e perspicazes especialistas de diferentes países já devem ter dado a conhecer aos leitores desta revista o *Instituto Educacional de Dessau* (Filantrópico) como o único que exhibe essas marcas de excelência, das quais uma não insignificante é a de que, em virtude da sua organização, ele tem de eliminar por conta própria e de maneira natural todos os defeitos que no início talvez ainda lhe estivessem ligados. Os ataques que lhe surgem aqui e ali e as calúnias ocasionais (dentre as quais a de Mangelsdorf¹⁶ foi recentemente respondida pelo senhor Basedow com a característica dignidade da retidão) são artifícios comuns da mania de censura e da antiga tradição, que se defende embrenhando-se em sua asneira, de modo que a calma indiferença desse tipo de gente, que sempre lança olhares maliciosos sobre tudo que se anuncia como bom e nobre, deveria antes levantar algumas suspeitas sobre a [pretensa] mediocridade dessa coisa

¹⁵Na tradução, omitimos o trecho final “in thätigen und sichtbaren Beweisen”, pois entendemos que se trata de uma repetição. Essa posição também foi adotada por Robert Loudon na sua tradução para o inglês (KANT, I. *Essays regarding the Philanthropinum*. Translated by Robert B. Loudon. In: Kant, I. *Anthropology, History, and Education*. Edited by Günter Zöllner and Robert B. Loudon. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 98-104). (NT)

¹⁶Karl Ehregott Andreas Mangelsdorf (1748-1802) foi um pedagogo, retórico, historiador alemão. Trabalhou como professor do Instituto Filantrópico de Dessau até novembro de 1776, demitindo-se em virtude de um desentendimento com Basedow sobre o valor dos seus honorários. Posteriormente, em 1782, foi nomeado professor de história e retórica da Universidade de Königsberg. Em 1777, publicou sua *Primeira palavra ao público acerca do Professor Basedow* (Leipzig), em que tece duras críticas ao diretor do Filantrópico. O Instituto apresentou sua resposta com o texto *Ao público, sobre o texto difamatório de Mangelsdorf contra o Instituto Educacional de Dessau e o Prof. Basedow* (Dessau). Mangelsdorf ainda publicou no mesmo ano a *Segunda Palavra ao público acerca do Professor Basedow*. Para mais informações, confira – NIETZOLD, Franz Ferdinand. *Wolke an Philanthropin zu Dessau – Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im achtzehnten Jahrhundert*. Dissertation zur Erlangung der Doctorwürde der Universität Leipzig. Grimma: Bode, 1890. (NT)

boa que está surgindo.

[451] Agora é oferecida a oportunidade de prestar ajuda (que individualmente pode ser pequena, mas pode em conjunto se tornar importante) a este Instituto, dedicado à humanidade e, portanto, à participação de cada cosmopolita. Se alguém quisesse exercer sua inventividade e conceber uma oportunidade em que, por meio de uma modesta contribuição, pudesse promover o maior bem possível, o mais permanente e universal, então essa oportunidade teria de ser aquela em que a semente do próprio bem pode ser cultivada e sustentada, a fim de que se dissemine e perpetue com o tempo.

Em conformidade com esses conceitos e com a boa opinião que temos sobre o número de pessoas bem-intencionadas em nossa comunidade, nos referimos à vigésima primeira edição deste jornal científico e político¹⁷, juntamente com o suplemento, e aguardamos numerosas assinaturas, de todos os senhores das classes clericais e do ensino, de pais em geral, a quem não pode ser indiferente o que serve para melhorar a forma-

ção de seus filhos, e mesmo daqueles que, embora não tenham filhos, receberam outrora como filhos uma educação e, por isso, reconhecerão a obrigação de contribuir com sua parte, senão para a propagação, ao menos para a formação de seres humanos.

Assinaturas da publicação mensal do Instituto Educacional de Dessau, sob o título de *Tratados Pedagógicos*¹⁸, estão sendo aceitas agora por 2 Reichsthaler 10 Groschen da nossa moeda. Mas, como alguns pagamentos adicionais podem ser exigidos no final do ano devido ao número ainda indeterminado de folhas a ser publicado, talvez seja melhor (mas isso fica a critério de cada um) dedicar um Ducado, a título de assinatura, para o prosseguimento desse trabalho, cujo excedente deve em seguida ser corretamente reembolsado a cada pessoa que o exigir. Pois o mencionado Instituto espera que haja muitas pessoas nobres de espírito em todos os países que aproveitariam essa oportunidade para adicionar nesta ocasião um pequeno presente voluntário ao valor da assinatura, como uma contribuição

¹⁷A vigésima primeira edição do *Königsbergische Gelehrte und Politische Zeitung* foi publicada em 13 de março de 1777, e apresentava o “Anúncio de uma resenha mensal de conteúdo pedagógico, que deve iniciar no próximo quadrimestre da páscoa (Osterquartal)”, assinada pelo Instituto Educacional de Dessau. (NT)

¹⁸Os *Pädagogische Unterhandlungen* foram editados por Johann Bernhard Basedow e Joachim Heinrich Campe (1746-1818) entre 1777 e 1779, e serviam como um veículo de divulgação das ideias implantadas no Instituto Filantrópico de Dessau. Os originais estão disponíveis para consulta online no seguinte endereço: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10703306_00001.html (NT)

para a manutenção do Instituto, o qual se aproxima da perfeição, embora às vezes não receba a esperada assistência. Pois, como diz o senhor O.C.R. Büsching¹⁹ (*Noticiário Semanal*, ano 1776, n. 6), os governos de nosso tempo parecem não ter dinheiro para as melhorarias das escolas, e no final dependerá de pessoas particulares dotadas de recursos [452] promove-

rem, com generosa contribuição, uma tão importante questão universal, para que essas melhorias não permaneçam completamente inacabadas.

Assinaturas locais, mediante recibo, podem ser feitas com o Prof. Kant, das 10 horas da manhã até por volta de 1 hora da tarde, e na livraria de Kanter a qualquer horário.

¹⁹Anton Friedrich Büsching (1724-1793) foi um teólogo, geógrafo, historiador e educador alemão. Também exerceu as funções de professor catedrático de filosofia e teologia na Universidade de Göttingen (1759-1761), pastor da congregação luterana de São Petersburgo (1761-1765), diretor do Ginásio Evangélico *Grauen Kloster* de Berlim (1766-1793) e dos ginásios berlinenses e de Colônia, conselheiro sênior do consistório (*Oberkonsistorialrat* – que Kant abrevia como “O. C. R.”) da igreja evangélica em Berlim. Além de ter sido editor dos periódicos “Revista para a nova história e geografia” (1767-1793) e “Noticiário semanal sobre novos mapas, e livros e escritos geográficos, estatísticos e históricos” (1773-1787), publicou diversas obras de sua autoria, dentre as quais se destaca a *Descrição da terra em 7 volumes* (1754-1761). O trecho citado por Kant encontra-se no “Noticiário semanal” (*Wochentliche Nachrichten von neuen Landkarten*. Vol. IV, 1776, p. 131). (NT)

Normas para Publicação

Todas as submissões devem ser efetuadas exclusivamente através do site da *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea* (RFMC), no menu "SOBRE" / "SUBMISSÕES ONLINE".

A RFMC publica apenas trabalhos filosóficos inéditos, que estejam de acordo com as suas normas, na forma de artigos, resenhas ou traduções, de autoria de doutores e/ou mestres em filosofia (ou áreas afins).

A RFMC publica textos redigidos em português, espanhol, francês, italiano, inglês ou alemão. Se for necessário, o editor recomendará a revisão linguística dos textos.

Todos os textos serão submetidos à avaliação cega por pares.

A publicação de originais implicará, automaticamente, a cessão dos direitos autorais à RFMC.

O autor deve informar os seguintes dados pessoais: titulação acadêmica máxima; vínculo profissional e/ou acadêmico atual; endereço de e-mail; e número do ORCID.

Normas específicas para Artigos

1. O artigo deve ter no mínimo 5.000 e no máximo 15.000 palavras.
2. O texto do artigo deverá observar a seguinte sequência: título, título em inglês (ou português, caso o texto não tenha sido redigido em português), nome do autor ou autores, dados pessoais, resumo (no mínimo 50 e no máximo 150 palavras), palavras-chave (no mínimo 3 e no máximo 5), *abstract* (resumo em inglês), *keywords* (palavras-chave em inglês), texto, e bibliografia.

Normas específicas para Traduções

1. As traduções devem ter no máximo 20.000 palavras.
2. O texto da tradução deverá observar a seguinte sequência: título do texto traduzido, nome do autor do original, nome do tradutor, dados pessoais do tradutor, apresentação da tradução (no mínimo 500 e no máximo 5.000 palavras), e texto traduzido.
3. Serão aceitas apenas traduções, para a língua portuguesa, acompanhadas dos originais, de textos de reconhecida relevância filosófica.
4. Podem ser publicados, na íntegra ou em partes, traduções de textos que já estejam no domínio público ou que ainda possuam direitos autorais, desde que seja apresentada, por escrito, AUTORIZAÇÃO do detentor dos DIREITOS AUTORAIS. A obtenção da autorização é de exclusiva responsabilidade do tradutor, e deverá ser enviada juntamente com a tradução.

Normas específicas para Resenhas

1. As resenhas devem ter entre 1.500 e 5.000 palavras.
2. O texto da resenha deverá observar a seguinte sequência: referência completa sobre o texto resenhado, nome do autor da resenha, dados pessoais do resenhista, e texto.
3. Serão aceitas apenas resenhas de livros, cuja publicação tenha ocorrido há no máximo dois anos (caso o texto seja nacional) ou três anos (caso o texto seja estrangeiro).

Normas para Apresentação dos Originais

1. Todos os textos devem ser encaminhados em arquivo do MS Word, em formato "DOC" ou "DOCX", e editados com fonte "Times New Roman", tamanho 12, espaçamento "1.5".

-
2. Os textos devem empregar *itálico* ao invés de sublinhado (exceto em endereços URL), especialmente para destacar palavras estrangeiras ao idioma do texto.
 3. As *notas explicativas* devem aparecer ao pé da página e ser ordenadas numericamente. A chamada das notas de rodapé deve ser colocada no corpo do texto, antes do sinal de pontuação.
 4. As *citações e referências* devem obedecer à norma NBR 10520 da ABNT:
 - a) As *citações diretas* com até 3 linhas devem estar no corpo do texto "entre aspas", e as com mais de 3 linhas devem se destacar do corpo do texto, "sem aspas";
 - b) As *referências de citações diretas* devem ser colocadas no corpo do texto no formato autor-data (SOBRENOME DO AUTOR, Ano, p.);
 - c) As *citações indiretas* devem estar no corpo do texto, independentemente do tamanho, "sem aspas", e as suas referências devem ser colocadas no corpo do texto no formato autor-data.
 5. As *referências bibliográficas* devem obedecer à norma NBR 6023 da ABNT, aparecer no final do artigo e ser ordenadas alfabeticamente em ordem ascendente:
 - a) *Livro (monografia no todo)*: SOBRENOME DO AUTOR, demais nomes abreviados, com ponto. *Título da obra em itálico: subtítulo*. Nome do tradutor (se houver). Edição. Local da edição: Editora, ano da publicação;
 - b) *Artigo ou capítulo de livro (coletânea)*: SOBRENOME DO AUTOR, demais nomes abreviados, com ponto. "Título do artigo ou capítulo entre aspas", com ponto. Nome do tradutor (se houver). In: SOBRENOME DO ORGANIZADOR OU EDITOR, Nome (abreviado). (Org. ou Ed.) *Título da obra em itálico: subtítulo*. Edição. Local da edição: Editora, ano da publicação, páginas que o artigo ocupa na obra;

- c) *Artigos em periódicos*: SOBRENOME DO AUTOR, demais nomes abreviados, com ponto. "Título do artigo entre aspas". Nome do tradutor (se houver). *Título do periódico em itálico*, local de publicação (quando houver), ano do periódico (quando houver), volume e número do periódico, páginas que o artigo ocupa no periódico, data ou período da publicação;
- d) *Artigo ou resenha em periódicos eletrônicos (documentos eletrônicos)*: SOBRENOME DO AUTOR, demais nomes abreviados, com ponto. "Título do artigo entre aspas". Nome do tradutor (se houver). *Título do periódico em itálico*, volume e número do periódico, data da publicação, páginas que o artigo ocupa no periódico (se houver). Disponível em [endereço eletrônico]: acessado em [Data de acesso];
- e) *Teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos*: SOBRENOME DO AUTOR, demais nomes abreviados, com ponto. Título em itálico: subtítulo. Local. Número total de páginas. Grau acadêmico e área de estudos (Dissertação de mestrado ou Tese de doutorado em [...]). Instituição em que foi apresentada, Ano.
6. Havendo mais de uma referência por autor, estas devem seguir ordem crescente de publicação (primeiro a mais antiga e, em seguida, as mais recentes). No caso de mais de uma obra por ano, estas devem ser diferenciadas por letras.