



Brasília, ano 4, nº 7, jan –jul 2015



Expediente

Pólemos – Revista de Estudantes de Filosofia da UnB

Volume 4. Número 7.

ISSN: 2238-7692

Publicação Semestral do Corpo Discente do Departamento de Filosofia da UnB

Brasília, janeiro - julho 2015

Universidade de Brasília

Reitor: Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora: Sônia Nair Bão

Diretoria do Instituto de Ciências Humanas

Mário Diniz Araújo Neto

Perci Coelho Souza

Chefia do Departamento de Filosofia

Alex Calheiros de Moura

Gilberto Tedeia

Editores

Edson Cruz

Editor *ad hoc* para este número

Priscila Rossinetti Rufinoni

Conselho Editorial

Agnaldo Cuoco Portugal (UnB)
Alex Sandro Calheiros de Moura (UnB)
Alexandre Costa Leite (UnB)
Alexandre Hahn (UnB)
Ana Miriam Wuensch (UnB)
André Luis Muniz Garcia (UnB)
Cícero Bezerra (UFSE)
Cláudio Araújo Reis (UnB)
Cristiano Paixão (UnB – FD)
Erick Calheiros de Lima (UnB)
Eros Carvalho (UFRGS)
Evaldo Sampaio da Silva (UnB)
Gabriele Cornelli (UnB)
Gerson Brea (UnB)
Herivelto Pereira de Souza (UnB)
Hilan Nissior Bensuan (UnB)
Julio Cabrera (UnB)
Lígia Pavan Baptista (UnB)
Loraine de Fátima Oliveira (UnB)
Márcia Zebina (UFG)
Márcio Gimenes de Paula (UnB)
Nelson Gonçalves Gomes (UnB)
Pedro Gontijo (UnB)
Priscila Rossinetti Rufinoni (UnB)
Raquel Imanishi Rodrigues (UnB)
Rodrigo Dantas (UnB)
Paulo César Coelho Abrantes (UnB)
Virgínia Figueiredo (UFMG)
Wanderson Flor do Nascimento (UnB)
Wilton Barroso Filho (UnB)

Comissão Editorial e Executiva

Angelo Palhano Ricarte Oliveira
Bianca Machado
Edson Cruz
Elisa Dall' Orto
Mathias Möller
Lauro Rocha
Priscila Rossinetti Rufinoni

Desenho da Capa

Mateus Maia

Comitê Científico

Alexandre Carrasco (Unifesp)
Alexandre Hahn (UnB)
Anderson Gonçalves (USP)
André Luís Muniz Garcia (UnB)
Andréa Cachel (UFJF)

Benedetta Bisol (UnB)
Breno Zuppolini (Unicamp)
Carolina Noto (UFSCAR)
Cláudio Reis (UnB)
Evaldo Sampaio (UnB)
Felipe Taufik Daud (NYU)
Felipe Weinmann (Unicamp)
Fernando Gazoni (Unifesp)
Fernando Mendonça (Unicamp)
Filipe Lazzeri (USP)
Gabriel Geller Xavier (UFSC)
Gilberto Tedeia (UnB)
Guilherme Kubiszeski (UnB)
Gustavo de Andrade Durão (UFRJ)
Ernesto Jacob Keim (UFPR)
Jéssica Franco de Carvalho (UnB)
José Wilson (USP)
Luciana Dias (UFOP)
Maicon Reus Engler (UFSC)
Marcelo de Oliveira (UFMG)
Marcos Aurélio Fernandes (UnB)
Marcos César Sênedá (UFU)
Maria Cecília Pedreira (UnB)
Mayara Franca (UnB)
Miguel Ivân Mendonça Carneiro (IESB)
Pedro Rocha de Oliveira (Unirio)
Philippe Lacour (UnB)
Priscila Rossinetti Rufinoni (UnB)
Rafael Hack (UFSCAR)
Rainri Back (UCB)
Ricardo Bazilio Dalla Vecchia (UNAERP)
Rodrigo Freire (UnB)
Rogério Basali (UnB)
Ronaldo Manzi (USP)
Samir Bezerra Gorsky (UFRN)
Samuel Simon (UnB)
Thiago Silva Oliveira (Unicamp)
Wander de Paula (Unicamp)

Contatos

<http://polemos.com.br/>

polemosunb@gmail.com



EDITORIAL

A revista *Pólemos* – projeto conjunto de discentes e docentes da UnB – entra no seu quarto volume, enfrentando com diligência os problemas que todo espaço coletivo de trabalho impõe. Tal espaço conquistado a duras penas se configura como mais que uma revista, pois a *Pólemos* também tem agregado em torno de si experiência como o *II Encontro Nacional de Pesquisa na Graduação em Filosofia*, que ocorreu em setembro de 2015 (cf: <https://enpgfilunb.wordpress.com/>) , e que, esperamos, ocorra em 2016, dando continuidade à pesquisa ainda incipiente em nosso Departamento.

Para este primeiro número de 2015, convidamos o docente Pedro Gontijo, Professor de Estágio Docente no Departamento de Filosofia da UnB e ainda coordenador de PIBID – Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência, para apresentar um dossiê sobre Ensino de Filosofia. Neste momento em que cortes incidem sobre as bolsas para iniciação à docência, nada mais oportuno que dar a público os resultados dessa política pública em riscos de extinção, para que possamos aquilatar como e por quê se faz fundamental repensar, sem clichês e terminologias inovadoras e flutuantes, o espaço da Filosofia na vida estudantil. Para abrir este debate, **Pedro Gontijo** nos envia um texto de sua autoria, bem como contribuições de seus orientados de PIBID - UnB, **Kelvin Ferreira Medeiros**, que discute propostas de Silvio Gallo; **Mayã Gonçalves Fernandes**, que propõe avaliar a relação entre o ensino e uma área específica, a filosofia antiga. Completa a coletânea as contribuições do professor universitário e de ensino médio em Rio Grande/RS, o doutor **Jorge da Cunha Dutra**, acerca dos dilemas da reestruturação da educação no Brasil; e de **Gláucia Figueiredo**, docente da UnB para a área de ensino, em conjunto com **Lucía Falero**, da UdelaR - Uruguai.

O número também contempla os artigos selecionados pelos nossos pareceristas, na dupla avaliação a que submetemos todos as contribuições recebidas. Para este número, selecionou-se: o texto de **Sabrina Ruggeri**, mestrande da PUC/RS, sobre Hedeigger e Wittgenstein; a reflexão de **Douglas Alberti Schaitel**, graduando pela UFF, Universidade Federal da Fronteira Sul, sobre a relação entre arte, vida e *décadence*; o artigo de **Tomaz**

Martins da Silva Filho, especialista em Filosofia e professor do Instituto Federal de Tocantins - IFTO, em torno do dever moral kantiano, a contribuição de **Rafael Sousa Siqueira**, do nosso mestrado da UnB, sobre os *Grundrisse* de Marx, além da tradução do geógrafo **Marquessuel Dantas de Souza**, de um artigo sobre os românticos de Jena escrito pelo catedrático da Universidade de Sevilha, Javier Hernández-Pacheco.

Para fechar nosso número, contamos com a tradução, pelo docente **Erick Calheiros de Lima**, da entrevista do filósofo esloveno Slavoj Žižek para a revista austríaca *Der Standard*, em março de 2015, cujos direitos nos foram gentilmente cedidos pela entrevistadora Ruth Renée Reif. Também a entrevista move-se em torno de reposicionamentos filosóficos diante do novo cenário mundial, cujas prerrogativas se fazem sentir não só nas pesquisas da academia, mas também no ensino de filosofia e na sociedade, polemizando oportunamente com a argumentação dos artigos do próprio dossiê por nós apresentado.

Nossa capa traz o grafismo a nanquim de **Mateus Maia**, estudante do primeiro ano de Filosofia da UnB, em cujas linhas abertas, esgarçadas, toma forma uma nova identidade problemática, carnal, urbana, própria a um mundo contemporâneo em que as premissas filosóficas da tradição atritam o real, reconfigurando e repondo novamente os questionamentos em meio a salas de aula, a problemas políticos, no olho do furacão, em plena rua.

A Comissão executiva

ENSINO E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Prof. Pedro Gontijo –
Professor adjunto UnB

Resumo: O presente texto procura pensar o Ensino e a Educação Filosófica a partir de pequenas notas baseadas em aspectos e autores da tradição filosófica. Parte da constatação de que o que é a Filosofia não é um consenso, busca caracterizar uma diferença entre a Filosofia e a ciência e passa a postular alguns aspectos que poderiam ser levados em conta em um ensino e educação filosófica começando com a ideia de filosofia como modo de vida. Nesse percurso citamos panoramicamente D. Murcho, P. Hadot, M. Foucault, G. Deleuze, J. Larrosa e W. Kohan sem nenhum compromisso de formar alguma linha coerente de pensamento que os agencie, mas buscando pontes de algum aspecto de seu pensamento e nossa perspectiva de dizer algo sobre a educação filosófica.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia, Educação Filosófica, Filosofar

Abstract: This paper aims to think Teaching and Philosophical Education from small notes based on aspects and authors of the philosophical tradition. It begins with the realization that what the Philosophy is is not a consensus; it seeks to characterize a difference between Philosophy and Science and passes to postulate some aspects that could be taken into account in a teaching and a philosophical education starting with the idea of philosophy as lifestyle. In this path, we quote, panoramically, Murcho D., P. Hadot, M. Foucault, Deleuze, J. Larrosa and W. Kohan with no commitment to form some coherent line of thought that bound them, but seeking bridges of any aspect of his thought and our perspective to say something about the philosophical education.

“As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.”

(Rainer Maria Rilke, in Cartas a um jovem poeta)

Para começo de conversa...

O Ensino de Filosofia é para muitos que se dedicam a ele uma aventura desafiante, instigante e motivadora. É difícil explicar o que geralmente pode estar na singularidade da experiência filosófica, até mesmo pelo fato que em cada um e cada uma a experiência é única e intransferível. Aprendi com um filósofo Wanderson Flor Nascimento¹ que eu posso ouvir o outro contar sua experiência com a Filosofia, mas isso não é fazer a experiência. Só se colocando a filosofar posso dizer da própria experiência filosófica. Daí o desafio de explicar ou mesmo definir o que seria ou como seria uma educação filosófica ou o que seria estar educado filosoficamente. Isso constitui, inclusive, um problema para quem ensina Filosofia, pois revela um desafio de discernimento sobre as estratégias didáticas para ensinar com foco na aprendizagem dos que se iniciam na filosofia.

Parte da dificuldade é resultado das características da própria tradição filosófica. Os mais de 2500 anos de produção filosófica (se ficássemos apenas num mal posto início grego da Filosofia) expressam que a Filosofia é uma grande “colcha de retalhos”, onde cada filósofo, cada escola de filosofia forma um ou mais dos “retalhos”. São retalhos diferentes uns dos outros e os mais novos não são mais importantes que os anteriores. Um bom texto filosófico não perde sua validade. Nesse aspecto a Filosofia se parece muito com a arte. Veja que uma obra de arte, por mais antiga ou mais nova que seja, possui seu valor em si mesma e, normalmente, não tem um consenso geral de que é mais importante que outra. Talvez parte do interessante da filosofia seja justamente reconhecer os estilos de escrita, de argumentação, de construção das teorias de cada filósofo, assim como admiramos a diversidade de estilos em cada modalidade de arte, ou seja, captar a singularidade de cada obra. Lembrando também que temos obras filosóficas em diversos estilos como diálogos, tratados, ensaios, aforismos e textos literários.

Enrique Dussel, filósofo argentino que há vários anos vive no México, e mais dois pesquisadores lançaram há alguns anos uma obra intitulada “*El pensamiento filosófico latino americano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*”. Em 1300, exceto por

¹ Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Bioética da mesma universidade.

um possível processo de presença dos Vikings na América do Norte por volta do século X, não tínhamos América colonizada, muito menos a América Central e América do Sul. Dussel e demais pesquisadores estão incluindo na tradição filosófica latino americana o pensamento de povos pré-colombianos. Isso mostra que para uma parte dos pesquisadores da Filosofia, essa diversidade é ainda maior do que tradicionalmente se diz.

Outro exemplo para mostrar essa diversidade, às vezes camuflada pela produção filosófica mundial, podemos citar uma dupla de pesquisadores: Umberto Padovani e Luis Castanhola, que publicaram na metade do século passado um compêndio intitulado “História da Filosofia” em que começam tratando de filosofias orientais como Jainismo, Budismo e Bramanismo, passando depois por toda a clássica história da Filosofia e terminando o livro com um capítulo sobre a Filosofia no Brasil. Também aqui temos um alargamento do que seja a Filosofia incluindo tradições mais antigas que a grega e novas como no Brasil.

Com essas questões quero, sobretudo dizer que independente de maiores ou menores consensos sobre o que seja a Filosofia, há uma colcha muito diversa que reúne todas essas tradições em algo que chamamos de Filosofia. Daí que não é possível dizer, como já alertamos, algo de mais definido, fechado para enquadrar o que seja a Filosofia. Todavia, mesmo assim insistiremos em algo que chamamos Ensino de Filosofia e Educação Filosófica.

Filosofia e Ciência...

Uma aposta poderia ser na caracterização desses saberes chamados de Filosofia. Se fazemos um paralelo da Filosofia com a ciência, podemos perceber que na Filosofia não temos o mesmo processo de construção de consensos acumulativos que vemos na ciência. Assim como a ciência, a Filosofia faz suas perguntas sobre o mundo cotidianamente desde seu início e produz as mais diferentes respostas a essas questões. Todavia a dificuldade de uma resposta mais consensual não nos exime, quando fazemos filosofia, de ter respostas, pois elas existem e, portanto, são possíveis. Talvez não da forma como acostumamos a ter no campo das ciências em geral, ou seja, respostas talvez com um nível maior de consenso, mas certamente temos respostas aos

interrogantes filosóficos. Por exemplo: podemos ter diferentes respostas sobre o que é uma conduta ética, e somos desafiados a corroborar respostas já dadas ou apontar novos possíveis rumos na investigação ética. O mesmo podemos dizer no campo da Filosofia política, Metafísica, Estética, Epistemologia e demais áreas da Filosofia.

E por que razões dizemos isso, de que temos respostas, mas que tais respostas possuem graus de consensos normalmente menores que nas ciências? Isso ocorre de aspectos da Filosofia. Vejamos como explica isso o filósofo Desidério Murcho (2008:79):

A filosofia distingue-se de disciplinas como a história ou a física por apresentar poucos resultados consensuais: a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há muitíssimos resultados amplamente consensuais.

Os poucos resultados consensuais não significam um defeito ou algo negativo, muito pelo contrário. Como são questões em que não dá para colocar uma fita métrica ou usar um aparelho de precisão para definir qual poderia ser, caso existisse, uma resposta certa, a pesquisa na construção de novas respostas ou na refutação das respostas dadas é contínua. Mas essa abertura para novas possibilidades não é só característica da Filosofia. Também nas ciências e, muitas vezes não nos damos conta disso, temos muitos problemas em aberto, por isso a ciência continua a todo vapor as mais diversas e diferentes pesquisas em todo o mundo. Murcho (2008:79) na continuidade do texto acima deixa bem explicado:

Contudo, seria um erro pensar que nestas disciplinas não há, como em filosofia, problemas em aberto. Há problemas em aberto em todas as disciplinas, mas no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais. E é até defensável que é nas fronteiras da física, por exemplo, que se encontra a verdadeira natureza da disciplina, e não na imensidão de resultados acumulados ao longo dos séculos.

Como aqui, nesse momento, não nos interessa tanto as ciências, pois seria tratar de uma educação científica, fiquemos na Filosofia e na educação filosófica. Assim

assumindo algumas respostas, mas assumindo igualmente que elas não são consensuais, passamos a construir uma delimitação que nos permita traçar um mapa de uma possível educação filosófica e o faremos com suporte na própria tradição filosófica. Seleccionaremos alguns “retalhos” com suas respostas dadas por filósofos da tradição e, com eles, esperamos conseguir dizer algo ou ao menos nos aproximar de uma resposta satisfatória ao que seria uma possível educação filosófica.

Com o olhar da prática dos “antigos”...

Uma abordagem que nos ajude a visualizar o que seria uma educação filosófica pode ser uma ida à filosofia antiga. Não que a resposta esteja lá, mas a resposta que lá podemos encontrar ajuda a compor uma resposta que possa fazer sentido hoje. Porém não iremos lá diretamente. Vamos mediados por Pierre Hadot que é um especialista em Filosofia Antiga e que nos ajuda a compreender o que se entendia por fazer filosofia na Grécia.

Em primeiro lugar, ao menos desde Sócrates, a opção por um modo de vida não se situa no fim do processo da atividade filosófica, como uma espécie de apêndice acessório, mas, bem ao contrário, na origem, em uma complexa interação entre a reação crítica a outras atitudes existenciais, a visão global de certa maneira de viver e de ver o mundo, e a própria decisão voluntária; e essa opção determina até certo ponto a doutrina e o modo de ensino dessa doutrina. O discurso filosófico tem sua origem, portanto, em uma escolha de vida e em uma opção existencial, e não o contrário. Em segundo lugar, essa decisão e essa escolha jamais se fazem na solidão: nunca houve uma filosofia nem filósofos fora de um grupo, de uma comunidade, em uma palavra, de uma “escola” filosófica; e, precisamente, uma escola filosófica corresponde, nesse caso e antes de tudo, a uma maneira de viver, a uma escolha de vida, a uma opção existencial, que exige do indivíduo uma mudança total de vida, uma conversão de todo o ser, e, finalmente, a um desejo de ser e de viver de certa maneira. Quero dizer que o discurso filosófico deve ser compreendido na perspectiva do modo de vida no qual ele é ao mesmo tempo o meio e a expressão e, em consequência, que a filosofia é, antes de tudo, uma maneira de viver, mas está estreitamente vinculada ao discurso filosófico. (1999:17)

Desse trecho parece-nos interessante destacar algumas ideias: parece que uma opção filosófica implicava fazer determinadas opções de vida que desembocavam na construção de um discurso filosófico que por sua vez explicitava o sentido das opções

de vida feitas. Além disso, há uma clara percepção de que fazer filosofia não era apenas uma posição intelectual, epistemológica, mas um estilo de vida. Por último, que essa maneira de viver, esse estilo de vida se dava de forma coletiva, se dava no processo de pertencimento a determinado grupo. Parece que do contato com aqueles que viviam de certa maneira, vinha a vontade de viver, de assumir aquele estilo de vida. Então, uma educação filosófica ao modo antigo pode implicar em fazermos determinadas escolhas de modo de existência, perseguirmos na busca de viver tais valores e justificar tais escolhas.

Uma aprendizagem filosófica seria assim uma inserção em um modo de vida, uma mudança em comportamentos, em atitudes diante da vida. Talvez seja interessante dar voz a um pensador da antiguidade que nos ajude a compreender melhor o que o Pierre Hadot afirmou acima. Vejamos o que escreveu Epicuro (341 a.C. a 270 a.C.):

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou a hora de ser feliz. Desse modo a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que estando esta presente, tudo temos, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la.

Dentre várias coisas que poderíamos comentar para nosso objetivo nesse texto destacamos rapidamente a ênfase que Epicuro faz na relação entre a Filosofia e a “saúde do espírito”, que deve começar o mais cedo possível na juventude e não tem quando terminar, posto que ninguém “é demasiado velho” para a Filosofia; a Filosofia que faz “rejuvenescer” aos mais velhos e ajuda os mais jovens a “envelhecer” sem medo; que Epicuro entende que essa vida filosófica traz a felicidade e, por fim, lembrar que esse texto é uma carta a alguém de sua convivência, ou seja, remete à idéia de interação de comunidade que compartilha princípios e “modo de vida”, de uma escola que busca continuidade. Veja que os aspectos destacados por Hadot estão bem presentes, sobretudo essa ligação entre Filosofia e modo de vida.

Aprendendo com contemporâneos...

Às vezes algumas pérolas do que podemos aprender com os filósofos não estão necessariamente nos textos considerados principais desses autores. Ou pelo menos, pode ocorrer que nem tudo está lá da forma mais fácil de nos afetar. Às vezes é num texto meio tido como periférico que vamos ser agenciados. Para efeito do que estamos buscando aqui escrever sobre uma educação filosófica, fomos buscar em uma entrevista que Foucault deu a o jornal *Le Monde* em 1980 onde, inclusive, não permitiu que a entrevista fosse identificada, ou seja, não permitiu que divulgassem quem era o entrevistado. Essa entrevista ficou conhecida como “o filósofo mascarado” (*Le Philosophe masque*).

O que é a filosofia senão um modo de refletir, não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade? Às vezes a gente se lamenta por não existir na França uma filosofia dominante. Muito melhor. Não há nenhuma filosofia soberana, é verdade, mas há uma filosofia ou, melhor, há filosofia em atividade. A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é. Sob este ponto de vista, os últimos trinta anos foram período de intensa atividade filosófica. A interferência entre a análise, a pesquisa, a crítica “cultura” ou “teórica” e as mudanças no comportamento, a conduta real das pessoas, a sua maneira de ser, a sua relação consigo mesmas e com os outros, foi constante e considerável.

Nesse trecho e outros da entrevista temos questões muito interessantes que podem alimentar debates e produções diversas, mas aqui quero apenas trazer algumas falas sobre a filosofia. Lá ele afirma que a Filosofia é uma forma, uma maneira de se estabelecer relação com aquilo que se chama de verdade, também como modificadora de valores e como deslocamento e transformação do pensamento. Tudo isso levando aquele que faz filosofia a “tornar-se diferente do que se é”. Aqui, o que queremos destacar é essa ideia que a vida com seus encontros e desencontros, suas instituições, seus saberes e práticas vai fazendo algo de nós e com a Filosofia vamos fazendo algo com esse algo que fizeram de nós. Passamos a uma postura ativa diante das ideias e valores que nos constituem.

Outro francês contemporâneo de Foucault com quem podemos aprender algo sobre uma educação filosófica é Gilles Deleuze. Haveria muita coisa a se prever, mas quero ficar com duas, sendo uma que aprendi diretamente ao ouvi-lo em seu *ABCDARIO* e outra que pude aprender dele mediado pela leitura que Scherer (2005) fez sobre o aprender com Deleuze.

Para Deleuze o papel do professor é o de ajudar o estudante a encontrar sua solidão. Ora se esse é papel do professor, significa que toda ou parte da aprendizagem ou da educação filosófica está em aprender a encontrar a própria solidão. Não se trata de ser solitário ou de alguma postura de isolamento do mundo, mas sim, do fato de que a experiência filosófica é uma experiência que ninguém pode fazer por outro. O professor não pode fazer pelo estudante e nenhum colega ou parente pode fazer por ele. Não que isso seja um aspecto apenas da Filosofia, mas que também se refere à experiência filosófica. É cada um encontrando seus problemas, investigando-os, construindo ou reconstruindo os conceitos para dar conta do pensá-los.

Scherer (2005) em um interessante artigo apresentou o que seriam alguns aprendizados com Deleuze e o que implica esse processo. Destaco de seus aprendizados com Deleuze a imprevisibilidade do como se aprende e a necessidade de se investir mais em pensar, que organizar o pensamento logicamente. Com isso buscar produzir ideias, mesmo que inclassificáveis e indeterminadas. Não seria só isso, mas por vezes, esse deveria ser o foco. Um dos esforços de Deleuze estaria em desobstruir o pensamento daquilo que entrava e deforma. Algo que chama a atenção nessa perspectiva é de que muitas vezes a preocupação formalista com a argumentação pode travar a irrupção de ideias novas, daí a necessidade de, entre outras coisas, deixar muitas vezes que o pensamento navegue meio sem eira e nem beira, de modo a oxigenar as ideias. O Pensar implica em ir além do já pensado, implica em explorar novos terrenos, novos espaços, novas ideias.

Aprendendo com dois filósofos que pensam a educação...

Se a educação filosófica comporta uma aprendizagem pela experiência como podemos concluir do que vimos até aqui, é interessante observar como está a

possibilidade de se vivenciar experiências em nossos tempos. Podemos nutrir uma desconfiança sobre as condições para se viver experiências atualmente. Jorge Larrosa (2002) mostra isso em um texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Nele busca pensar a educação a partir do par “experiência/sentido” e mostra as razões para termos dificuldade em ter experiências nesse nosso mundo.

Segundo ele uma primeira razão é pelo excesso de informação que recebemos hoje. Mal dá tempo de assimilar, pensar, explorar uma informação e logo ela fica obsoleta, pois há uma mais nova. Isso sem falar na quantidade sobre diferentes temas. Um segundo aspecto seria pelo excesso de opinião. Com a quantidade de informações que temos somos constantemente desafiados a emitir opiniões sobre uma gama variada de problemas. A opinião seria um imperativo, uma obrigação. Um não saber ou não querer emitir opinião seria uma falha.

Em terceiro lugar e quarto lugar Larrosa (2002) destaca o periodismo e a falta de tempo. *O periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião.* Essa junção seria nefasta para a experiência, pois torna cada um em *um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.* A falta de tempo seria uma aliada nessa maquinaria que impede a experiência, pois como tudo ocorre numa rapidez, construindo uma obsessão pela novidade e pela informação nos tornaria incapazes do silêncio e da memória necessários para viver a experiência.

Parece-nos pouco produtor pensar em um ensino de filosofia que promova uma educação filosófica se não fizer uma aposta nessa produção do silêncio, ou da solidão que Deleuze falava e citamos acima. Um ensino de Filosofia não seria então tanto uma quantidade de informação a ser assimilada, mas muito mais uma postura diante da velocidade, do excesso de informação, da desnaturalização da falsa necessidade de emitir opinião.

O que pode ser uma postura adequada para promover uma aprendizagem filosófica nos tempos atuais, sobretudo na educação básica? Penso que podemos aprender algo de uma educação filosófica e, portanto, de um ensino de Filosofia fazendo

um deslocamento do que Kohan (1999: 97) afirmou sobre o trabalho com a filosofia com crianças e pensarmos o que pudemos analisar sobre as possibilidades de trabalho filosófico com qualquer aprendiz. Walter Kohan é um filósofo professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, dentre outras coisas, dedica-se a pensar e praticar o ensino de filosofia a crianças.

Para ele um interessante trabalho com a filosofia poderia ser o que consegue não subestimar, em suas ações pedagógicas, a vivência e produção das crianças.

Sem dúvida, não faremos um grande favor às crianças convidadas a pintar uma aquarela da filosofia se não lhes permitirmos que entrem com suas telas, suas tintas, seus pincéis e, sobretudo, seu próprio modo de pintar e de conceber a pintura. Indiscutivelmente, pode ser que gostem e se divirtam com nossos pincéis e nossas tintas. Podem, inclusive, tornar-se especialistas neles e sentir que necessitam deles até encontrar seus próprios. Podem até criar obras tão bonitas quanto as nossas, nos mesmos patamares. Porém, provavelmente, em algum momento sentirão que esses instrumentos lhes são estranhos, que ao adotá-los estão confinados a criações de outros, que os alienam e não lhes servem para expressar a si mesmos.

Podemos postular a partir dessa perspectiva que no que se refere à aprendizagem filosófica não está tanto em quantidade de filósofos, sistemas e obras que se aprende (não estamos excluindo a importância disso), mas de se criar um espaço/tempo propício para o filosofar. Para pintar a aquarela da filosofia proposta por Kohan, tudo o que tivermos para oferecer como material, metodologia, discursos, não poderá substituir que as crianças entrem não só com seus materiais, mas com seu modo de pintar e conceber a pintura, também o trabalho com qualquer aprendiz alcança potencialidades qualificadas quando na escola ou espaço de aprendizagem os iniciantes tornam-se sujeitos de sua aprendizagem, pois o resultado do trabalho terá elementos próprios esperados pelos docentes, mas também criações que fugirão aos padrões e usos da filosofia mais comuns na Filosofia.

Às vezes a preocupação de direcionar, interditar ou outra coisa que o valha no ensino de Filosofia, acaba por matar o que pode ser o fundamental do processo pedagógico que é despertar e alimentar o potencial de aprendizagem. Isso exige uma outra postura de docente. Kohan (1999:98) ainda completa esse pensamento apresentado acima afirmando que:

Tudo o que as crianças necessitam é que as deixemos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhes uma

experiência alheia do mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de maneira própria. Gerar as condições para que as crianças possam pintar sua própria aquarela da filosofia e do mundo é, talvez, um dos maiores desafios para nós que compartilhamos esta idéia de reunir crianças e filosofia. É ao mesmo tempo, uma forma de preservar a diferença num mundo que parece cada vez menos inclinado a tolerá-la.

Em diferentes espaços formativos como escolas encontramos práticas discursivas moralizantes sobre o que deve ou não ser feito com os estudos em geral. Isso também nos parece ser verdade a respeito do trabalho filosófico, pois de fato, somos tentados muitas vezes a restringir o fazer filosófico a um “saber” sobre a tradição. De fato pode-se perceber como a tradição proporciona experiências que alteram e ampliam o repertório de sentidos possíveis de serem experimentados aos que participem desse contexto. Todavia parece que um trabalho interessante não será o de que aqueles que se iniciam na filosofia sejam uma enciclopédia ambulante sobre as produções filosóficas e autores reconhecidos, mas que desenvolvam novas possibilidades de produção e relação com a produção filosófica.

Tentando terminar sem encerrar...

Ao longo do texto buscamos apresentar algumas facetas que podem compor uma educação filosófica, sem nenhuma pretensão de dar conta de uma resposta acabada.

Alias notas que propusemos podem ser vista absolutamente destacadas uma das outras fazendo outras composições novas que ampliem as margens do que chamamos fazer Filosofia.

Não havia nenhuma perspectiva mais técnica de apresentar um caminho, um método para o ensino de filosofia, o que não seria inadequado, pois a construção de ferramentas para o pensar e o praticar a educação filosófica podem ampliar repertórios de possibilidades. Todavia era fazer uma demarcação de aspectos que produzam sentido no se pensar e fazer “Ensino de Filosofia” ou promover uma educação filosófica. São mais demarcadores de território, pontos de cartografias que delimitações fechadas sobre o filosofar.

Essa educação filosófica entre diferentes outros caminhos poderá, nessa perspectiva cultivar uma preocupação com a relação entre o pensar e o viver, uma

relação com o que fazemos daquilo que fazem de nós, com algumas formas de explorar o próprio ato de pensar, de um pensar e viver que é intransferível, que é necessário um tempo e uma solidão, que não se sente pressionado pela informação ou pela necessidade de emitir opiniões e que leve cada um e cada uma a conhecer e saber manusear as ferramentas do pensar, mas que deixa sempre um grande espaço para que cada um produza novas ferramentas e novas possibilidades de usar as suas e outras ferramentas do pensar.

Algumas referências...

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. L'abécédaire de Gilles Deleuze, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1 996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale, http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC_1.html, e traduzida para o português por Tomaz Tadeu, <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc.htm>).

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. *El Pensamiento Filosófico latinoamericano, del Caribe Y "Latino" [1300 - 200]* – Historia, Corrientes, Temas y filósofos. México: Siglo XXI, 2009.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade: (a Meneceu) / Epicuro*; tradução e apresentação de Alvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. — São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FOUCAULT, M. *Le Philosophe masqué* (entrevista de C. Delacampagne), em "Le Monde" n. 10945, de 06 de abril de 1980. Acessado em 20/07/2015. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto08.htm>

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?*, Rio de Janeiro: Loyola 1999, pp 17-21.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência . *Revista Brasileira de Educação* . Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Págs. 20-28.

MURCHO, D. A natureza da filosofia e o seu ensino. *Educação e Filosofia*, v. 22, n.44, p. 79-100, 2008. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/57500_6672.PDF. Acesso em: 03/12/2012.

PADOVANI, H/CASTANHOLA, L. *História da Filosofia* 13ª edição Ed. São Paulo: Melhoramentos. 1981.



OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO¹

Jorge da Cunha Dutra²

Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a situação conflitante que a disciplina de Filosofia vive dentro do currículo escolar do ensino médio após a sua reestruturação (BRASIL, 2012). Para tanto, analiso a sua inserção na escola levando em consideração alguns avanços e obstáculos que a disciplina vivencia desde a reestruturação curricular do ensino médio brasileiro. Com o auxílio de referenciais teóricos, discorro sobre a proposta de reestruturação curricular do respectivo nível de ensino, bem como sobre as possibilidades e impossibilidades de se desenvolver um trabalho de qualidade com a disciplina de Filosofia no ensino médio. Por fim, concluo este trabalho constatando que o fato de pensar a inclusão da Filosofia, dentro da nova proposta curricular, requer incisivas mudanças no currículo do ensino médio vigente. Caso isto não ocorra, não será possível a implantação de um currículo emancipatório, pois se o *status quo* não se modificar, a reestruturação curricular será apenas mais uma nova política que, fingindo ser colocada em prática, estará “presa no papel”.

Palavras chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Reestruturação curricular.

Abstract: This work's objective is to reflect on the conflicting situation that the subject of philosophy has inside the scholar curriculum in the high school after restructuring (BRASIL, 2012). To this end, I analyze the inclusion of philosophy in the school taking into consideration some progress and obstacles that this subject experiences since the curricular restructuring of the Brazilian high school. With the help of theoretical frameworks, I wrote about the proposed curriculum restructuring on their level of education, as well as the possibilities and impossibilities to develop quality work with the subject of philosophy in high school. Finally, I conclude this work noting that the fact of thinking the inclusion of philosophy, within the new curriculum proposal,

¹ Texto reeditado e atualizado da palestra intitulada *O ensino de Filosofia e a reestruturação do ensino médio brasileiro: avanços e entraves*, proferida pelo autor na Mesa Temática: “O ensino da Filosofia e as mudanças curriculares no Ensino Médio: formação integral; interdisciplinaridade; área de conhecimento”, do IX Seminário Filosofia na escola: V Seminário PIBID – Filosofia, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em 05 dez. 2014.

² Licenciado em Pedagogia (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciado em Filosofia (2009), pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2009). Mestre (2010) e Doutor (2014) em Educação pela UFPel. Atualmente é Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG e Professor de Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Eng. Roberto Bastos Tellechea, no município do Rio Grande(RS). E-mail: profdutrajc@gmail.com

requires incisive changes in the curriculum of the current high school. If it does not occur, the implementation of an emancipatory curriculum will not be possible; if the *status quo* does not change, the curricular restructuring will be just another new policy that, pretending to be put into practice, will be "stuck in the role."

Key-words: Teaching Philosophy. High Schol. Curriculum restructuring

O ensino médio brasileiro vivencia um processo de reformulação curricular. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012) reforçam a intencionalidade da mudança do respectivo nível de ensino. Aos poucos, o ensino/conteúdo desvencilha-se da perspectiva tradicional de currículo (SILVA, 1999) e encaminha-se na direção de uma linha curricular emancipatória (MORAES et al, 2013).

No próprio documento das diretrizes, identificamos as oito orientações que servem de base para a organização do ensino médio, a saber:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do

desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, Art. 5º, Incisos de I a VII).

Analisando este aspecto, considero importante a nova postura curricular, na medida em que a escola começa a perceber que os saberes científicos, filosóficos, entre outros, não se encontram-se fragmentados e distantes do “mundo fora da escola”, mas convivem e se relacionam naturalmente no dia a dia de nossas vidas. Dar o passo em direção a esta compreensão é de suma importância, pois o currículo escolar começará a superar o - ainda presente - gradeamento curricular, visando à construção dos saberes de modo interdisciplinar.

Para tanto, será preciso que os docentes se movimentem na direção de superar o ensino conteudista, a fim de estabelecer relações coerentes dos “conteúdos que serão trabalhados” com a “vida dos estudantes”, dando sentido para o que estará sendo estudado. Portanto, é preciso superar aquela visão de que o desvencilhamento das grades curriculares poderá colocar em segundo plano os conteúdos de cada disciplina. Na visão de Arroyo (2008, p. 72) este tipo de argumento “é no mínimo uma justificativa cômoda de quem prefere continuar tranquilo entre grades curriculares e não percebeu que essas velhas e enferrujadas grades já foram derrubadas na pesquisa e na produção do conhecimento”.

Desta forma, a intenção não é de desmerecer os conteúdos, mas de torná-los significativos para os estudantes do ensino médio, pois os novos conhecimentos das disciplinas estabelecerão relação com aqueles conhecimentos que perpassam a vida dos estudantes. Neste sentido, a aprendizagem se torna

muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI *et al.*, 2008, p. 32).

Em consonância com a proposta das DCNEM e da LDB (BRASIL, 1996), no ano de 2014 o Ministério da Educação implementou o *Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio* – PNEM. O respectivo Pacto apresenta como objetivos:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;

II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e

III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, Art. 3º, Incisos de I a III).

A formação do PNEM está dividida em três etapas, sendo que a primeira teve início no primeiro semestre de 2014 e a segunda etapa no segundo semestre. A previsão é de que, possivelmente, a terceira etapa ocorra no segundo semestre de 2015.

Por meio dessa formação, percebemos a intencionalidade da reestruturação curricular do ensino médio brasileiro, visto que a proposta dessa formação é a de que os docentes das escolas estudem os cadernos temáticos propostos, cujos embasamentos teóricos estão fundamentados na perspectiva da emancipação dos estudantes.

Na primeira etapa foram estudados os seguintes assuntos³:

- **Caderno 1:** Ensino médio e formação integral;
- **Caderno 2:** O jovem como sujeito do ensino médio;
- **Caderno 3:** O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;
- **Caderno 4:** Áreas de conhecimento e integração curricular;
- **Caderno 5:** Organização e gestão democrática da escola;
- **Caderno 6:** Avaliação no ensino médio.

Esses cadernos permitiram uma reflexão mais ampla sobre o currículo escolar, oferecendo um espaço para que os docentes pudessem debater a respeito das formas de gestão da escola, da interdisciplinaridade, da formação integral dos estudantes, entre outros assuntos.

Para a segunda etapa, houve uma maior especificidade na abordagem curricular, direcionando-se o trabalho de estudo, predominantemente, para o âmbito das Áreas de Conhecimento do ensino médio, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Os cinco cadernos temáticos⁴ dessa segunda etapa são:

- **Caderno 1:** Organização do trabalho pedagógico no ensino médio;
- **Caderno 2:** Ciências Humanas;
- **Caderno 3:** Ciências da Natureza;
- **Caderno 4:** Linguagens;
- **Caderno 5:** Matemática.

Com relação à terceira etapa, ainda não é possível obtermos informações sobre o seu conteúdo. Caso ocorra, os materiais deverão estar disponíveis somente no decorrer do ano³.

Diante deste quadro de mudanças, a disciplina de Filosofia encontra-se com presença obrigatória nos três anos do ensino médio – assegurada pela Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008) – e vive um momento de complexidade: de um lado, comemora-se a sua presença; de outro, busca-se um espaço verdadeiramente inclusivo, para que sua inserção não seja apenas “figurativa” diante do *hall* das demais disciplinas que já possuem o seu espaço reconhecido no ensino médio.

³ Os cadernos da primeira etapa estão disponíveis, para *download*, no *link*: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>. Os cadernos da segunda etapa estão disponíveis, para *download*, no *link*: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/materiais/29-cadernos-2%C2%AA-etapa>>.

Neste sentido, a proposta do presente escrito é a de refletir a situação conflitante que a disciplina de Filosofia vive dentro do currículo escolar do ensino médio. Para tanto, analisarei sua inserção na escola, levando em consideração alguns dos avanços que a disciplina pode ter com a reestruturação curricular do ensino médio. De outro modo, considerarei também alguns dos entraves que precisam ser superados, a fim de que seja possível atender à proposta da reestruturação e desenvolver um trabalho de qualidade, o qual se aproxime da perspectiva contemplada pelo *leque filosófico* (DUTRA, 2014).

1. Considerações iniciais a respeito da presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro

Desde o ano de 2008, a disciplina de Filosofia passou a fazer parte do ensino médio de modo obrigatório. As escolas que atendem o ensino médio nos três anos tiveram até o ano de 2011 para se adequar à legislação; as escolas profissionalizantes, que possuem o ensino médio de quatro anos, tiveram como prazo até o ano de 2012 (HORN; VALESE, 2014). De lá para cá, passados sete anos da implementação da lei, podemos perceber que a Filosofia realmente está presente, enquanto disciplina, no currículo escolar.

Essa constatação apresenta um lado extremamente válido, pois sua presença oferece um espaço para que os jovens estudantes iniciem o contato com os conhecimentos filosóficos e comecem a organizar os seus pensamentos de modo mais crítico e autônomo. Por outro lado, a simples presença da Filosofia não assegura que o seu ensino seja ministrado por profissionais habilitados ou que seja desenvolvido de modo filosófico.

Ao realizar meu estudo de Mestrado (DUTRA, 2010), constatei que a disciplina de Filosofia estava presente no ensino médio de todas as escolas estaduais do município do Rio Grande (RS), porém, dos 13 docentes que lecionavam a respectiva disciplina – no turno da manhã – apenas três eram licenciados em Filosofia.

Na pesquisa de Doutorado (DUTRA, 2014), dei continuidade ao estudo a respeito do currículo da disciplina de Filosofia no ensino médio, porém centrei meu

foco em duas escolas. Nessa investigação, constatei que o respectivo problema permaneceu. Dos quatro docentes entrevistados, apenas um era licenciado em Filosofia.

Além desta questão, um outro desafio que está posto é o da reduzida carga horária semanal de aula. Nas duas escolas investigadas, percebi que a Filosofia apresenta apenas 01 hora/aula semanal nos três anos do ensino médio (DUTRA, 2014). Este fato também foi constatado em praticamente todas as escolas pesquisadas no ano de 2010⁴ (DUTRA, 2010).

Para o presente escrito, destacarei apenas esses dois problemas, os quais contribuirão para que seja possível refletir a respeito dos possíveis “avanços” e “entraves” que a disciplina de Filosofia encontrará para fazer parte do currículo do ensino médio sob a ótica dessa nova estruturação. Cabe salientar que, a respeito do currículo do ensino médio, levarei em consideração, para a análise, os seguintes pontos: a *formação integral dos estudantes*, o *trabalho interdisciplinar por Áreas de Conhecimento* e a *avaliação emancipatória*.

2. Uma nova perspectiva curricular para o ensino médio brasileiro

Tomando por base o PNEM (BRASIL, 2013), percebe-se que o currículo do ensino médio está se encaminhando para uma formação integral dos seus alunos. Um trabalho que visa incentivar a condução das disciplinas escolares pelo viés do desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, a fim de possibilitar a utilização dos saberes adquiridos na escola com a finalidade de – entre outras questões – constituírem seus próprios pensamentos a respeito das escolhas que farão, diariamente, ao longo de suas vidas.

A perspectiva da formação integral dos sujeitos apoia-se na omnilateralidade⁵, a qual

diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e

⁴ Apenas duas escolas possuíam duas horas por aula semanais, exclusivamente, nos segundos anos do ensino médio.

⁵ Por outro lado, a educação tradicional tem como enfoque a unilateralidade. Podemos citar como exemplo o caso do ensino médio reduzir a dimensão da formação humana à continuidade dos estudos, ou a uma formação específica para o ingresso no mercado de trabalho (MORAES *et al*, 2013).

humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (MORAES *et al*, 2013, p. 34).

Com relação à organização curricular das disciplinas, o ensino médio se encaminha para uma forma de trabalho interdisciplinar dentro das *Áreas do Conhecimento*. Esta ótica de trabalho possui um fundamento muito relevante, na medida em que “retira do pedestal” algumas disciplinas que são consideradas, tradicionalmente, mais importantes, para conferir a todas o mesmo grau de reconhecimento (FAZENDA, 2011).

Por meio do trabalho interdisciplinar, as disciplinas desenvolverão os seus estudos em diálogo umas com as outras, sem deixar de abordar, também, os saberes referentes às suas especificidades.

A interdisciplinaridade, como prerrogativa para a produção e organização do conhecimento escolar, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Ela tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo, em seu potencial, para o ser humano (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, pp. 25-6).

Com relação ao último ponto de análise da reestruturação, a “avaliação emancipatória” apresenta uma nítida mudança no paradigma avaliativo - se comparada com a avaliação tradicional (HOFFMANN, 2000). Tradicionalmente, a avaliação serve para alcançar dois propósitos:

1º. Classificar os estudantes, ao final de cada trimestre e do ano letivo: assim, se obterá o resultado daqueles alunos que ficaram “bem classificados” e que passarão para o próximo ano e daqueles que “não se classificaram bem” e deverão fazer os estudos de recuperação, ou de dependência ou, simplesmente, reprovarão.

2º. Manter o controle e a ordem sobre a turma, sendo utilizada como mecanismo de disciplinamento dos alunos: por esta ótica, quando os alunos “bagunçam” em aula, o professor se utilizará da avaliação para retomar a “ordem” perdida. Nessa situação, o professor diria, por exemplo, o seguinte: “Como vocês

bagunçaram hoje, teremos prova na próxima aula!”. A utilização desta prática pedagógica busca condicionar os alunos a associarem a “bagunça em aula” com a “prova”. Isso faz com que a avaliação seja relacionada diretamente com a “punição” e, neste sentido, perde-se a dimensão do caráter avaliativo em si. Deixa-se de avaliar o aluno, de diagnosticar as suas dificuldades, para atribuir-lhe uma nota em virtude do seu comportamento.

Por outro lado, a avaliação emancipatória apresenta um outro viés. De acordo com Ferreira (2013, p. 201),

A finalidade da Avaliação Emancipatória é de diagnosticar avanços e dificuldades, para selecionar novas intervenções, para agir, questionando e retomando passos do ensino, em termos de alternativas a serem selecionadas. Isso significa que a investigação sobre os processos de construção da aprendizagem, de forma sistemática, serve para sinalizar as possibilidades e alternativas para a superação das dificuldades constatadas.

Essa proposta de avaliação considera o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, não se centrando apenas nas notas alcançadas por meio dos instrumentos formais (provas, trabalhos, etc.). A avaliação emancipatória utiliza-se de instrumentos formais, mas complementa o seu diagnóstico com os instrumentos informais (diálogo com os estudantes, observação, entre outros), os quais permitem analisar o envolvimento do estudante com a construção do conhecimento e o seu interesse ao longo do ano letivo. Assim, a avaliação tomará por base tanto os critérios quantitativos, como os qualitativos, a fim de contemplar o diálogo entre as três funções avaliativas, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013)⁶.

Neste sentido, o docente terá a possibilidade de saber se os seus alunos estão aprendendo os conhecimentos que foram ensinados em aula, bem como poderá rever seu modo de lecionar, caso perceba que boa parte dos estudantes não compreenderam determinados conteúdos da sua matéria.

⁶ Para saber mais, cf. Alavarse e Gabrowski (2013), no “capítulo 2”.

Em suma, no que diz respeito à reestruturação do currículo do ensino médio, estes são os três focos de análise em que centrei a minha escrita. É dentro deste currículo que a disciplina de Filosofia está inserida. Sendo assim, na próxima seção, abordarei a respeito da presença da Filosofia no currículo do ensino médio, considerando os avanços que são possíveis de ocorrer a partir desta nova perspectiva.

3. Filosofia e reestruturação do ensino médio: avanços possíveis

O novo currículo do ensino médio apresenta uma proposta de organização que se relaciona perfeitamente com o trabalho que pode ser desenvolvido com a Filosofia. Percebemos que com a nova forma de organização, a Filosofia pode contribuir com a formação integral dos alunos na medida em que auxiliará a desenvolver o pensamento autônomo. O fato de o aluno conseguir estudar os conteúdos filosóficos, refletir sobre os mesmos, confrontá-los com os seus próprios pensamentos e produzir novas ideias a partir da reflexão filosófica, poderá contribuir para que o estudante se desenvolva melhor enquanto sujeito que busca a autonomia do seu pensar. Neste sentido, podemos afirmar que a

grande incumbência pedagógica da Filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo, como ele se situa no seu contexto real de existência. Cabe à Filosofia, pois, ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele (SEVERINO, 2011, p. 82).

Sabemos que dificilmente o ser humano será um sujeito plenamente autônomo, mas, dentro das possibilidades de autonomia que estão ao alcance dos seres humanos, o pensar por si próprio, de modo crítico, será uma grande contribuição que a disciplina de Filosofia poderá oferecer para os estudantes.

No âmbito da interdisciplinaridade, essa proposta também encontra consonância com a forma de trabalho que se pode desenvolver com a Filosofia. Neste sentido, é importante ter cuidado para que a Filosofia não se distancie da sua especificidade, para abordar, somente, assuntos de outros campos do saber.

Na proposta de reestruturação, incentiva-se o trabalho interdisciplinar junto às disciplinas que atuam em cada uma das áreas do conhecimento. Assim, a Filosofia, que pertence à área das Ciências Humanas, poderá desenvolver a interdisciplinaridade com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. As atividades também poderão ser desenvolvidas juntamente com as disciplinas das outras áreas.

As propostas de trabalho por meio das áreas de conhecimento

devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio. Esta, por sua vez, não é um processo interno somente às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. Para isto, é o princípio da historicidade do conhecimento que pode contribuir, pois o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, junto aos conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade torna-se mais do que um método, e sim uma necessidade (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 15).

Por meio da interdisciplinaridade será possível estudar alguma temática de interesse dos alunos e trabalhar em conjunto com as demais disciplinas, organizando a abordagem específica de cada uma, bem como a abordagem comum entre elas. Para a realização desta proposta, é preciso que os docentes se reúnam, se possível, semanalmente, a fim de que o trabalho de todos os envolvidos possa estar em consonância, evitando que cada um aborde a temática a partir, apenas, de sua ótica disciplinar. Esse trabalho em conjunto possibilitará o desenvolvimento de projetos coletivos e avaliações coletivas, trazendo um novo sentido para os conteúdos que serão estudados, pois não se olhará para o novo conhecimento de modo fragmentário, mas

com uma abordagem mais ampla e mais próxima daquilo que realmente acontece na vida dos estudantes.

Por fim, no que diz respeito a avaliação emancipatória, também há contribuição para o desenvolvimento do trabalho filosófico, visto que a ênfase da avaliação deixa de ser o produto para se tornar o processo. O trabalho avaliativo com enfoque processual amplia o modo de perceber o desenvolvimento do trabalho do estudante, considerando todo o seu envolvimento ao longo do ano letivo e não apenas os dias específicos de realização das provas ou dos trabalhos.

Neste sentido, os erros que os alunos vierem a cometer não serão vistos de modo negativo, mas serão percebidos como situações potencialmente positivas, no sentido de indicar tanto o que aluno sabe, quanto aquilo que ele ainda não sabe, mas que poderá vir a saber (ESTEBAN, 2003). Assim, o aluno poderá transitar pelos conhecimentos filosóficos sem ter medo de errar, pois saberá que a construção do conhecimento se dá por meio de tentativas, erros e acertos. Desta forma, poderá adquirir mais confiança e interesse para desenvolver o seu trabalho de investigação, buscando a aprendizagem e se aproximando cada vez mais do gosto pela Filosofia.

4. Alguns entraves para a concretização da proposta de reestruturação curricular do ensino médio no âmbito do ensino da Filosofia

A reestruturação apresenta-se como uma nova forma de organização curricular, a qual aponta para um sentido mais vivo dos conteúdos escolares e da própria escola. Contudo, penso que para que este trabalho seja exitosamente desenvolvido pela maior parte dos professores é preciso que se tenham condições suficientes para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, trago para a análise dois problemas que contribuem diretamente para a possível não-concretização da nova proposta de estruturação curricular. Os problemas a que me refiro são: docentes não licenciados em Filosofia lecionando a respectiva disciplina e reduzida carga horária semanal de aula. Sobre este assunto, analisarei cada uma dessas situações:

1) Docentes não licenciados em Filosofia: o fato da disciplina de Filosofia ser lecionada por um docente que não possui formação filosófica pode interferir negativamente no modo como a Filosofia chegará até os alunos. Os mesmos poderão ter uma visão de senso comum, na qual compreenderão a respectiva disciplina como um mero “bate papo” entre professor e alunos com base na opinião dos mesmos, ou como um mero estudo dos conteúdos filosóficos (FAVERO *et al.*, 2004).

Um outro problema refere-se aos equívocos que podem ser cometidos na abordagem dos conteúdos. A respeito dessa questão, recordo a fala da professora Pietra, licenciada em Artes, a qual comentou, em uma conversa que teve comigo quando da pesquisa de campo do Doutorado, que entre os conteúdos a serem estudados na disciplina de Filosofia não selecionou a metafísica por tratar-se de um assunto que ela não saberia como abordar. Um outro exemplo foi o caso da professora Carmen, licenciada em Pedagogia, que desenvolveu uma atividade de grupos onde os estudantes escolheram um filósofo para falar sobre o mesmo e dentre o rol dos filósofos estavam William Shakespeare e Catarina de Siena⁷ (DUTRA, 2014).

Essa visão de que a Filosofia é apenas uma atividade de reflexão e troca de opiniões, ou a abordagem equivocada, diverge do modo de trabalho que contempla o “leque filosófico”; conceito este desenvolvido ao longo da Tese (DUTRA, 2014). A ideia desse conceito consiste em contemplar os possíveis limites em que o trabalho com a disciplina de Filosofia se torna filosófico ou deixa de sê-lo. Em minha Tese,

Estabeleço uma relação metafórica do currículo de Filosofia com um leque, por compreender que o currículo dessa disciplina apresenta uma ampla gama de possibilidade na sua elaboração, tanto no que diz respeito à metodologia a ser utilizada, quanto aos conteúdos que poderão ser trabalhados. Nessa linha de reflexão, ao reparar o objeto material que está sendo metaforicamente abordado, é possível perceber que o mesmo possui um limite de extensão. Quando aberto, o leque aumenta em largura, mas ao atingir o seu limite de extensão para no determinado momento em que sua matéria não permite mais abertura. O mesmo acontece com o currículo de Filosofia. Assim como o leque (objeto material) é amplo e limitado, de modo

⁷ Segundo o professor Manoel Vasconcellos, doutor na área de Filosofia Medieval, Catarina de Siena “não seria considerada filósofa. Em geral, ela é conhecida como uma figura importante do misticismo; é uma das poucas mulheres que recebeu o título de ‘Doutora’ da Igreja, mas pelas referências que vejo não produziu obras propriamente de filosofia, mas sim de espiritualidade, misticismo, etc. [...]” (*apud* DUTRA, 2014, p. 180).

análogo é possível afirmar que o currículo de Filosofia também possui o seu limite. Assim sendo, esse currículo não pode aceitar qualquer coisa como Filosofia, ou qualquer método de trabalho como filosófico (DUTRA, 2014, p. 74)⁸.

Quero deixar claro que acredito na possibilidade de um professor não licenciado em Filosofia assumir a disciplina, estudar rigorosamente sobre o assunto e fazer um bom trabalho, mas penso que essa tendência dificilmente se concretize, pois muitas vezes os docentes acabam assumindo essa disciplina não por um desejo pessoal, mas por complemento de carga horária.

Vejamos alguns relatos a seguir, a respeito do motivo de alguns docentes não habilitados lecionarem Filosofia:

...no caso aqui na escola antes eu dava aula de Química, né... [...] que é minha formação, que é minha área de concurso. E esse ano pela falta de professores, remanejamento, eu acabei ficando pra preencher a carga horária (Profa. Amanda¹⁰ – Licenciada em Química) (apud DUTRA, 2010, p. 70).

Foi em função que eu pedi mais uma convocação para a escola; como eu estou já no final de carreira e eu precisaria de mais 20 horas. A escola só tinha, na realidade, Filosofia e foi o que me foi oferecido. Eu tenho formação em Artes, mas a escola já tinha a carga horária completa (Profa. Patrícia – Licenciada em Artes) (apud DUTRA, 2014, p. 154).

Bom, na realidade ela é da mesma área do conhecimento, né? Porque se for, agora, entrar no sistema atual pegamos Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Religião. Então quer dizer que fica na mesma área de conhecimento. E como, no caso, se faz falta de professores... e tanto que às vezes até de outra área do conhecimento, como no caso da escola aqui, que era uma professora da área de Linguagens, de Artes, que dá Filosofia, então aconteceu que é mais fácil colocar um da mesma área, no caso, também pela falta de professores no quadro. Não por opção! Não fui eu que pedi (Prof. Paulo – Licenciado em Ciências Sociais) (apud DUTRA, 2014, p. 154-5).⁹

Tais relatos demonstram a situação na qual por vezes a Filosofia é tratada no âmbito do ensino escolar: colocam-se docentes que precisam de mais carga horária para

⁸ Para saber mais sobre o conceito de *leque filosófico*, ler o “capítulo 3” da Tese de Dutra (2014).

⁹ O nome dos(as) entrevistados(as) é fictício.

lecionar a disciplina, independente da formação que possuem. Este fato contraria os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que alertam para a necessidade de que

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos (BRASIL, 1999, p. 56).

A respeito desta questão, Gontijo (2014, p. 11) afirma o seguinte:

a contratação de professores se trata de execução de uma política pública (mesmo em instituição privada), e que não se pode ficar dependendo exclusivamente das competências ou características pessoais de quem se apresenta para ensinar Filosofia, defendendo que seja contratado quem tenha uma condição mínima, ou seja, que tenha licenciatura em Filosofia. Ser licenciado pode não ser condição suficiente, mas parece ser necessária.

Com isto, entendo que se esse problema persistir e não tivermos docentes de Filosofia lecionando a sua disciplina, possivelmente não conseguiremos colocar em prática, com qualidade, a nova estruturação curricular, visto que manteremos uma visão errônea a respeito da Filosofia e a mesma não contribuirá, filosoficamente, com a formação dos nossos jovens. Desta forma, partilho do posicionamento de Mendonça (2015, p. 69), quando o mesmo afirma que “é imprescindível que o professor de Filosofia, que dará aulas ao ensino médio e fundamental, tenha formação em Filosofia”.

2) Carga horária de 01 hora/aula semanal: este é um outro problema que, independente do primeiro, se não for modificado, dificultará o bom desenvolvimento do trabalho filosófico. Este fato coloca a nova proposta de currículo em uma situação contraditória: por um lado, se anuncia um currículo emancipatório; e por outro, a escola “diz aderir à proposta”, mas mantém um currículo tradicional, reservando o período de 01 hora/aula semanal para que o professor de Filosofia desenvolva o seu trabalho.

Em tal condição, percebo que a escola não quer um professor, mas sim um herói. A respeito disso, relembro o pensamento de Charlot (2008, p. 22), quando o

mesmo se refere às ótimas – e isoladas – práticas pedagógicas que ocorrem em contextos difíceis e conturbados, como, por exemplo, a prática desenvolvida pela Escola da Ponte, em Portugal:

Avanço a hipótese de que tais exemplos e, de forma mais geral, os discursos heróicos sobre a educação e a escola, satisfazem “parte do sonho” que subsiste nas professoras, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho. O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras agüentarem o seu trabalho cotidiano. Do lado da Instituição de formação, ele é a prova de que “isso é possível”, que quem quer mesmo mudar, pode. [...] O discurso é certo, mas incompleto: quem quiser, pode, contanto que assuma a postura de herói, santo, militante. O problema é que há, no Brasil, cerca de 2,4 milhões de “funções docentes”. Será que teremos de esperar que tanta gente se converta ao heroísmo para mudar a escola brasileira?

A este contexto associo algumas das ótimas práticas docentes que ocorrem com a disciplina de Filosofia, onde alguns professores, heroicamente, conseguem desenvolver um excelente trabalho tendo a carga horária semanal de aula tão reduzida¹⁰. Porém, penso que não devemos esperar o ato heróico de todos. Somos profissionais da área da educação e como tal, não podemos nos conformar com certas condições precárias de nosso campo profissional.

Sobre este assunto, Severino (2014, p. 13) considera que a carga horária de 01 hora/aula não é suficiente e prossegue afirmando que

É evidente que diante das condições de precariedade geral da educação básica no país, temos que aproveitar ao máximo as brechas que se abrem, por menores que sejam. Mas é muito difícil desenvolver um trabalho formativo denso e qualificado nesse tempo. Por isso mesmo, é preciso continuar lutando para uma revolução pedagógica mais profunda em todo o nosso sistema educacional. Fazer da escola o lugar de um projeto educacional efetivo, um ambiente propício tanto ao ensinar como ao aprender.

¹⁰ Os exemplos e relatos sobre essas inúmeras práticas podem ser encontrados nos diversos eventos que ocorrem, nacional e internacionalmente, no âmbito do ensino de Filosofia.

Para compreendermos esta posição, observemos a situação pela qual passa um docente concursado, com a carga horária de 20 horas, na rede pública estadual do Rio Grande do Sul¹¹¹²:

Carga horária de 01 hora/aula semanal

- Quantidade de turmas: 15
- Quantidade de alunos (supondo 30 por turma): 450

Analisemos, agora, como ficaria a jornada de trabalho se a carga horária fosse de 02 horas/aula:

Carga horária de 02 horas/aula semanais

- Quantidade de turmas: 07
- Quantidade de alunos (supondo 30 por turma): 210

Diante deste quadro, como um professor de Filosofia desenvolverá um bom trabalho com 01 hora/aula semanal? Ele não tem tempo de aula suficiente para dar seguimento as suas ideias e tem um elevado número de turmas e alunos para atender, dentro do reduzido espaço de tempo que tem para trabalhar.

Esta constatação também é percebida tanto por docentes de Filosofia, como por alunos. Vejamos nos depoimentos a seguir, o que esses sujeitos falaram quando questionados se o tempo de 01 hora/aula semanal é suficiente para o docente de Filosofia desenvolver o seu trabalho:

Não, não é! Porque houve períodos em que no segundo ano e no terceiro nós tínhamos 03 horas/aula de Filosofia. Então a gente percebe o quanto... não é em questão de conteúdo, porque eu nunca tive a preocupação com o conteúdo em si, esgotar um conteúdo, ou esgotar um livro didático, ou esgotar o xerox como

¹¹ . Tomando por base as orientações da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, vinculada a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, e a experiência pela qual vivencio enquanto docente da rede pública estadual.

a gente fazia, no caso, buscando de outras fontes, mas sim o próprio desenvolver do conteúdo fica bem mais tranquilo, a participação do aluno a gente percebe que há uma continuidade, não fica assim tão... “Uma semana teve, depois só na outra semana vai ter a outra”; então há um esvaziamento, uma distância muito grande. Então as aulas sendo mais seguidas durante a semana dá a possibilidade de tu dar uma continuidade para aquela reflexão e acho que aproveita muito mais o conteúdo. Se aproveita muito mais! Eu sempre gostei assim, né? E também em questões burocráticas diminuí o caderno de chamadas, porque tu imaginas, tem que ter doze cadernos de chamada, doze registros e o número de alunos também aumenta bastante (Prof. César – Licenciado em Filosofia) (apud DUTRA, 2014, pp. 121-2).

*Não! Não é suficiente! No mínimo teriam que ser duas aulas por semana e acredito que teriam que ser duas aulas consecutivas, no mesmo dia, porque muitas vezes a gente está começando a entrar no clima da aula, a expor nossas opiniões, a debater bastante, quando vê acaba a aula e já perde todo o foco da coisa. [J.C.D. – **Aí só na outra semana...**] É, já não está a mesma coisa (aluno Tadeu C. – 2º ano) (apud DUTRA, 2014, p. 119).*

Eu acho que é pouco tempo. Eu acho, como eu disse, Filosofia tem que ler muito, tem que pensar muito... (aluna Cristiane P. – 3º ano).

Tem muitos “porquês” também né? Aí tu fica naquele porque, porque... e pensa... (aluna Isabela P. – 3º ano).

Aí tu estuda uma questão sobre um filósofo: Ai, por que que ele faz isso? Por que... por que... por que... É porque de mais e aí tu acaba confundindo. E a gente não tem tempo suficiente para pensar. Tem alunos que eles vêm na escola e depois trabalham no outro turno. Eles não têm tempo para elaborar trabalhos fora da escola. Então eu acho que se o período de aula fosse maior, talvez tivesse um maior aproveitamento da disciplina de Filosofia (aluna Cristiane P. – 3º ano) (apud DUTRA, 2014, p. 126).

Estes relatos mostram que é preciso uma ampliação da carga horária para que o trabalho com a Filosofia possa ser melhor desenvolvido, pois com o tempo que se tem, pouco é possível de se fazer. A respeito deste assunto, Tomazetti e Marçal (2015) salientam que o próprio trabalho com os textos filosóficos ficam prejudicados, visto que

o docente não tem tempo suficiente para explorar adequadamente a leitura do materiais. Segundo as autoras,

Não ocorre uma fixação no texto do filósofo, devido às dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à leitura minuciosa, atenta e paciente do texto. A leitura, quando é indicada, deve ser realizada em aula, em um período de até 50 minutos, com uma classe de, em média, 30 estudantes. O trabalho com o texto filosófico encontra aí sérios obstáculos (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015, p. 60).

Todos esses argumentos enfatizam os graves problemas que a carga horária semanal de 01 hora/aula acarreta no desenvolvimento da disciplina de Filosofia. A ampliação desse período se faz necessária, caso se deseje que o trabalho com a Filosofia seja desenvolvido com a melhor qualidade possível.

Considerações finais

De tudo isto que foi exposto, entendo que o docente de Filosofia do ensino médio, para desenvolver a sua docência voltada a uma nova ótica curricular, precisará ter condições de trabalho que superem, pelo menos, os dois entraves que dificultam a efetiva implementação dessa nova proposta de trabalho. Se considerarmos que

o que há para aprender em Filosofia são conteúdos e métodos específicos, contidos nas obras dos filósofos, na linguagem filosófica e na história da filosofia, então é necessário que ela figure no currículo escolar como disciplina, e não como tema transversal, com **carga horária suficiente** para viabilizar o trabalho sistemático com tais obras e **ministrada por professores devidamente habilitados**, com adequada formação filosófica e pedagógica (SILVEIRA, 2007, p. 89). (grifos meus)

Neste sentido, o ensino de Filosofia deve consolidar a sua presença e efetivar o seu fortalecimento dentro do currículo escolar, obtendo a ampliação da carga horária semanal de aula e exigindo que se tenham professores licenciados em Filosofia para conduzir a disciplina. Não podemos nos conformar com o *status quo*, devemos lutar por melhores condições de trabalho, pois além de docentes, somos seres humanos e não heróis. A esse respeito, Charlot (2008, p. 31) apresenta mais uma valiosa reflexão:

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o político, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

E vivendo nessa profissão contraditória, temos que buscar um trabalho que permita a coerência. Podemos identificar a contradição na nossa profissão, mas não podemos aceitar que ela se mantenha quando temos um ideal de melhora para a educação escolar. A luta por melhores condições de trabalho deve continuar, pois sem isso não poderemos desenvolver a nossa docência com a qualidade necessária.

Pensar a inclusão da Filosofia, dentro dessa nova proposta curricular, requer incisivas mudanças no currículo do ensino médio vigente. Do contrário, não vejo possibilidade para o currículo emancipatório entrar em vigor. Se assim se mantiver, a reestruturação curricular será apenas mais uma nova política que, fingindo ser colocada em prática, estará “presa no papel”.

Referências

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno VI: avaliação no ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013: Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas Diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15069&Itemid=>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Nº 11.684/08*: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 02 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Filosofia, pp. 44 - 63. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*. Lei Nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.

DUTRA, Jorge da Cunha. *A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio*. 330f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2014.

_____. ***O currículo de Filosofia no Ensino Médio***: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAVERO, Altair Alberto et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarciso (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. Deleuze e a Educação. Entrevista concedida a Jorge da Cunha Dutra e Fabio Antonio Gabriel. *Revista Filosofia, Ciência e Vida*, Ano VIII, Nº 99, outubro de 2014.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de (Orgs.). *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MENDONÇA, Samuel. Ensino de Filosofia e a caracterização do professor no estado de São Paulo. In: BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha (Orgs.). *Diálogos entre Filosofia e Educação*. Coleção Maiêutica Filosófica. Vol. 1. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno I: ensino médio e formação humana integral*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Ver. *PEC*. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Alice Helena Campos. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia para a vida. Entrevista concedida a Jorge da Cunha Dutra e Fabio Antonio Gabriel. *Revista Filosofia, Ciência e Vida*, Ano VIII, Nº 98, setembro de 2014.

_____. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*. Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, Jan.-Jun., 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MARÇAL, Katiuska Izaguirry. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia. In: BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha (Orgs.). *Diálogos entre Filosofia e Educação*. Coleção Maiêutica Filosófica. Vol. 1. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

AVALIAÇÃO E A “PEDAGOGIA DO CONCEITO”: UM DIÁLOGO

Kelvlin Ferreira Medeiros
Graduando em Filosofia – UnB

Resumo: O presente artigo tem por objetivo iniciar uma discussão sobre os mecanismos avaliativos e a “pedagogia do conceito”, proposta metodológica desenvolvida por Sílvio Gallo. Para tanto, pretendo (i) expor elementos básicos sobre a “pedagogia do conceito” para, após isto, (ii) atinar a discussão sobre os problemas ligados aos mecanismos de avaliação e a pedagogia do conceito. Feito isto, pretendo, por último, (iii) trazer como sugestão de instrumento de avaliação os *mapas conceituais*, bem como trazer, de modo rápido, a fundamentação teórica por detrás destes.
Palavras-chaves: Pedagogia do conceito, mapas conceituais, Ensino de filosofia, Avaliação.

Abstract: The present article has as objective propose a discussion about the evaluation mechanisms and the “pedagogy of concept”, a methodological proposal developed by Sílvio Gallo. For this, I pretend (i) expose the basic elements about the “pedagogy of concept” for, after it, (ii) guide the discussion for the problems attached to evaluation mechanisms and the pedagogy of concept. Since it is done, I pretend, at last, (iii) propose as suggestion of an evaluation instrument the *conceptual maps* and show, quickly, the theoretical fundamentation of it.

Keywords: pedagogy of concept, conceptual maps, philosophy teaching, evaluation.

1 – A “pedagogia do conceito”

A “pedagogia do conceito” é uma proposta filosófico-pedagógica criada por Sílvio Gallo e exposta de uma maneira mais sistemática no livro *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012). De maneira geral, o livro procura pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico e, a partir desta perspectiva, traz alguns apontamentos metodológicos para que o ensino de filosofia seja, propriamente, uma experiência com o conceito.

A abordagem de Gallo é feita por meio de uma apropriação da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Estes autores, em “*O que é a filosofia?*”, afirmam que a ideia constitutiva da filosofia, isto é, aquilo que propriamente a torna aquilo que ela é, é que ela *experiencia e cria conceitos*. Diferentemente das ciências, que visam construir um

modelo de explicação dos fenômenos por meio de *funções*, e das artes, que se servem de *afectos e perceptos*, a filosofia busca criar ferramentas de compreensões no âmbito conceitual. Dito de outro modo, estes domínios do saber procuram, de diferentes maneiras, um modo de se relacionar com o mundo – e, de certa forma, explicá-lo. A filosofia, por sua vez, trata o objeto de investigação – seja ele qual for – não tentando explicar as relações entre um fenômeno e outro por meio de fórmulas (*funções*) ou criando imagens, músicas ou performances que tentam, de alguma maneira, capturar o mundo (*afectos e perceptos*), mas tentando se apropriar deste fenômeno do ponto de vista do próprio pensamento, *sempre levando em consideração o motivo pelo qual aquele pensamento foi forçado*, isto é, observando sempre o *problema*.

Desse modo, a “pedagogia do conceito”, enquanto uma “metodologia”¹ para o ensino de filosofia, pretende propiciar um local adequado para essa experiência com o *conceito* e com o *problema*. Assim, ao se propor uma *didática*, temos de, obviamente, traçar um plano que contemple estes dois pontos. E esta *didática* pode ser resumida em quatro pontos principais: (i) sensibilização; (ii) problematização; (iii) investigação e (iv) conceituação.

Na sensibilização (i), o professor é responsável por chamar a atenção do aluno, isto é, *afetá-lo* com o tema da aula. Isso, por sua vez, pode ser feito mediante a referência a problemas do dia-a-dia de seu aluno, ou por meio de filmes, músicas, textos, teatros, etc.

A problematização (ii), por sua vez, trata-se da etapa onde o objeto de afeto, isto é, aquilo que foi sensibilizado (o tema da aula), seja, agora, problematizado. Assim, o objetivo, neste passo, é *fazer do tema um problema* de modo que os alunos encontrem-se engajados.

A investigação (iii), então, trata-se do momento no qual o aluno visita e/ou revisita a história da filosofia buscando abordagens filosóficas para aqueles determinados problemas. Caso nada seja encontrado, o interessante é que o aluno

¹ Cabe aqui uma nota extremamente importante. Para Gallo, é importante notar que as metodologias, desde o seu nascimento, constituem-se como *dispositivos de controle*. Porém, a *metodologia* aqui proposta não entra nesse modelo como um *dispositivo de controle*, isto é, um algoritmo que engessa por completo o processo. A *metodologia* proposta por Gallo é, por assim dizer, mais um horizonte norteador, que pode eventualmente ser “contrariada” sem prejuízos para o processo como um todo.

identifique alguns conceitos ou modos de lidar com os problemas de modo a propiciar a ele uma chave de leitura para abordar o problema de maneira filosófica.

Por fim, a conceituação (iv) é o momento no qual o aluno cria ou recria conceitos para “responder” os problemas suscitados nas etapas anteriores. O interessante é que estes mesmos conceitos podem vir a ser novamente temas das aulas, tornando-se, eles mesmos, objetos de sensibilização (i), problematização (ii), investigação (iii) e conceituação (iv).

Assim, a pedagogia do conceito, de modo geral, pressupõe um certo elemento subjetivo, tendo em vista que o processo de conceituação sempre será uma “nova”² ou, por assim dizer, uma *apropriação resignificada* dos conceitos aprendidos e *apreendidos* na etapa da investigação. Além disso, a proposta de Gallo também assume que o processo de ensino é uma abertura, uma espécie de cheque-em-branco, no qual ao professor cabe propiciar um ambiente “adequado” para que o aluno construa seus próprios conhecimentos e ao aluno cabe a iniciativa de se engajar ou não no processo; isto é, é um processo que deixa em aberto se haverá ou não o aprendizado, estabelecendo um papel *ativo* ao aluno.

Nesse sentido, embora esta *didática* esteja circunscrita como um *modus operandi* dentro de sala, ela não pode ser vista como um algoritmo, ou, para aproximar mais do linguajar de Gallo e Deleuze, um *mecanismo de controle*. Gallo afirma, em vários momentos de seu livro, que a metodologia proposta pela pedagogia do conceito não é uma didática prescritiva, que nos diz o que fazer. Ela é apenas um modelo geral que podemos ou não usar como pano de fundo para planejar as aulas de filosofia. Por este motivo que Gallo propõe o ensino de filosofia como uma “tática de resistência”. Mesmo que o ensino de filosofia, no contexto brasileiro, esteja inserido como uma política pública que teve de ser assegurada por meio de uma lei, isto não quer dizer que, na prática cotidiana, o ensino de filosofia deva se guiar pelos mesmos “mecanismos” que garantiram sua existência e sua permanência no contexto da educação brasileira. Porém, mesmo que em sala de aula, no contexto de uma “educação menor”, o ensino de

² Será sempre novo, pois o que motivou o aluno a ir atrás da resolução daquele problema e, em especial, a forma como ele “cria” este conceito é única. A investigação (iii) feita na história da filosofia foi apenas uma espécie de ferramenta para que *ele mesmo* pudesse criar uma forma de se relacionar com aquele determinado problema, podendo o problema ser solvido ou não.

filosofia não pode se furtar de sua relação com o Estado. E, nesse sentido, o professor não pode se furtar de exercer algumas práticas como a avaliação.

Em sua *Metodologia*, Gallo não menciona um pano de fundo para pensar a avaliação do ensino sob essa perspectiva. E esse tema, por sua vez, tem se mostrado bastante caro à nossa pesquisa. Entretanto, não deixaremos esta dificuldade nos impedir de tentar tecer algumas considerações sobre o tema.

A pedagogia do conceito, desde o início, propõe o ensino de filosofia como um cheque em branco. Nesse sentido, Gallo procura desligar os termos “ensino” e “aprendizagem”, comumente utilizados para se falar de ensino. Para Gallo, o ensino não pode ser visto como um *dispositivo de controle*, isto é, mesmo que o ensino faça parte de uma política pública, que tem fins bem definidos, ele deve agir como uma *tática de resistência*, como uma *educação menor*. O termo *educação menor* é uma apropriação feita da leitura deleuziana das obras de Kafka. De modo geral, Kafka era um escritor que se encontrava em um ambiente hostil à sua obra; um tcheco escrevendo em alemão. Dentro de toda uma cultura que procurava fortalecer sua identidade nacional, se servindo da língua materna e da naturalidade para tanto, Kafka estava lá, escrevendo, e sendo considerado um “estrangeiro”. Por meio dessa leitura, então, Deleuze classifica a obra de Kafka como uma *literatura menor*, uma *literatura de resistência*. Gallo se serve dessa classificação e faz uma *transposição conceitual* para pensar o ensino de filosofia. Nesse sentido, o ensino de filosofia enquanto política pública é pensado como uma *educação maior*, ao passo que o ensino de filosofia que pode ser praticado no cotidiano – e ao qual Gallo defende –, a pedagogia do conceito, é uma *educação menor*, que sempre se encontra em uma relação tensa com os dispositivos burocráticos e regulatórios vigentes.

Assim, pensar o ensino de filosofia nos leva a analisar, mesmo que de maneira breve, estes dois âmbitos. Acima já tentamos expor, de maneira rápida, o ensino de filosofia enquanto uma *educação menor*. É bom lembrar também que não esgotamos essa análise, e que esta pode render muito mais do que as poucas páginas acima. Entretanto, para que possamos direcionar nossa discussão para o objetivo, é necessário fazer alguns cortes e tratar, também de maneira rápida, o ensino de filosofia enquanto *educação maior*.

Enquanto política pública, o ensino de filosofia, podemos dizer, é regulamentado pelos documentos legais – em especial a LDB (lei de diretrizes e bases da educação) e, atualmente, os PCN (parâmetros curriculares nacionais). Não pretendo tratar diretamente destes documentos. Porém, salientamos que é extremamente importante estabelecer um diálogo com tais documentos. Sabemos também que, enquanto política pública, é necessário, de fato, um *mecanismo de controle*, um dispositivo que possa avaliar de maneira objetiva a eficiência de tal empreendimento. E, em meio a tudo isso, encontra-se o professor. Enquanto sujeito de uma *educação maior*, ele se encontra como um funcionário; já enquanto sujeito de uma *educação menor*, ele pode acabar por assumir uma função diferente. E em meio à essas duas “educações”, o professor se vê obrigado a realizar algumas atividades, tal como a aplicação de provas.

Nesse sentido é que a discussão sobre a avaliação e o ensino de filosofia se mostra importante: isso é algo sobre o qual o professor, enquanto sujeito de uma *educação maior* não pode se furtar. Talvez, num contexto de *educação menor*, essa prática pode até ser abolida; entretanto, se tratando da política pública, provavelmente o professor sofrerá sanções do órgão público responsável. Temos, então, um problema: como realizar a avaliação de modo que não prejudique ou simplesmente nulifique todo o esforço empreendido no contexto da *educação menor*, isto é, como avaliar tendo como pano de fundo a pedagogia do conceito?

Essa pergunta surge na investigação e toma lugar central. Tendo em vista que a pedagogia do conceito propõe um modelo de ensino ativo, que visa a propiciar ao aluno um ambiente favorável para sua experiência com o conceito, como podemos pensar um mecanismo de avaliação que dê suporte a esse tipo de abordagem filosófico-pedagógica; isto é, como podemos pensar num *mecanismo de avaliação* – que, do nosso ponto de vista, não é possível ser pensado fora do escopo de um dispositivo de controle – que minimamente dê conta de satisfazer os requisitos da pedagogia do conceito? A resposta não é fácil. E, em meio à algumas pesquisas, encontrei uma atividade que pode ser utilizada como um mecanismo de avaliação sem que arruíne por completo todo o esforço empreendido pela pedagogia do conceito. E este recurso é chamado de *mapa conceitual*.

2 – Mapas conceituais e aprendizagem significativa

De modo geral, mapas conceituais são diagramas que expressam as relações entre conceitos ou as palavras que usamos para representar conceitos. Eles podem ser feitos partindo da análise de um único contexto ou até mesmo para expressar uma relação densa entre conceitos de um sistema filosófico. Todavia, embora os mapas conceituais possam ser utilizados para evidenciar a relação conceitual dentro de um sistema intrincado, ele não é estático.

Segundo Moreira (1988), mapas mentais não devem ser confundidos com *redes semânticas*, *mapas mentais* ou *quadros sinópticos*. O objetivo central dos mapas conceituais não é o de classificar conceitos, mas sim expressar o modo a partir do qual estes se relacionam. As regras para criar mapas conceituais são definidas a partir da preferência de cada um. Com efeito, o mais importante para a confecção dos mapas conceituais é expressar *o modo a partir do qual os conceitos se relacionam*, e não traçar um mapa conceitual decompondo um conceito em todos os seus inerentes (embora isto também possa ser feito).

Nesse sentido, para confeccionar um mapa conceitual é interessante tomar um conceito principal, isto é, o conceito a partir do qual todo o mapa se desdobrará e, a partir deste, traçar as relações que os demais conceitos possam ter com este conceito principal. O interessante da construção de um mapa conceitual é que ele *não é autoexplicativo*, pois, já que se trata da construção de uma relação entre conceitos, o *significado* que o educando dá a essas relações a partir do modo como ele as tece que é o ponto crucial da confecção de mapas conceituais. Nesse sentido, é necessário que o educando faça uma breve exposição do mapa explicitando as relações feitas – e, assim, poderemos ao menos ter uma ideia de qual foi o significado atribuído à relação e até mesmo aos conceitos utilizados. Por isso, o mapa conceitual se mostra um mecanismo eficaz para melhorar tanto a aprendizagem do aluno – possibilitando que o aluno possa ter uma *aprendizagem significativa* – quanto pode ser utilizado como estratégia avaliativa.

A aprendizagem significativa é uma teoria do processo de aprendizagem criada por David Ausubel, que, grosso modo, defende que uma aprendizagem é dita significativa quando um novo conhecimento adquire significado para o educando por meio de uma ancoragem em/com seus conhecimentos prévios.

Para Ausubel, na medida em que o educando entra em relação com novos conhecimentos há dois tipos de processos de aprendizagem que podem ser desencadeados: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa.

A aprendizagem mecânica é aquela onde o novo conhecimento é meramente armazenado, isto é, copiado. Não há, neste processo, nenhum elemento interacional entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios do aluno, resultando, por assim dizer, na mera memorização, sem que este novo conhecimento adquira uma significação relevante para o aluno.

Já na aprendizagem significativa, há o diálogo entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios de modo que os conhecimentos prévios, tomando a forma de subsunçores³, servem como “ponte” para que os novos conhecimentos adquiram relevância e significação. Dito de outro modo, os novos conhecimentos, balizados com os subsunçores, adquirem um significado mais próximo da realidade do aluno e também modifica aquele conhecimento prévio, pois agora o educando possui uma outra estrutura para significar aquele conhecimento. Desse modo, há, na aprendizagem significativa, um *processo constante de significação e ressignificação*, o que culmina em uma aprendizagem e reaprendizagem constante, visto que o novo conhecimento também serve de subsunçor para que um outro conhecimento seja significado a partir deste e assim por diante.

Assim, “quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa” (Pellizari, Kriegl, Baron, Finck, Dorocinski. 2002, p. 39), este processo de aprendizagem que proporciona ao aluno que os novos conhecimentos adquiram relevância para o aluno tem em vista suas próprias experiências – e isto, por sua vez, implica que o aprendido não será meramente mimético, mas que contará com um elemento subjetivo. Portanto, a aprendizagem significativa valoriza os conhecimentos prévios de modo a garantir a eles um papel fundamental: o de servir de subsunçor para que o novo conhecimento adquira uma significação mais próxima da experiência pessoal do aluno.

³ Esta é a tradução do termo inglês *subsume*, utilizado por Ausubel para discorrer e descrever os conhecimentos prévios da estrutura cognitiva do aluno e o processo por meio do qual estes conhecimentos interagem uns com os outros.

Os mapas conceituais, por assim dizer, podem ser utilizados, nesse sentido, como uma estratégia para ver como o aluno estabeleceu as relações entre os *conhecimentos prévios* e os *novos conhecimentos*, de modo a tornar mais explícito se realmente houve um processo de significação na aprendizagem. E, assim, parece que também pode ser utilizado como um mecanismo de avaliação graças ao diálogo e às semelhanças para com a pedagogia do conceito.

3 – Considerações finais

Vimos, neste artigo, que a discussão sobre o ensino de filosofia pode ser vista tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista filosófico. Sem desmerecer qualquer um destes domínios do saber, acreditamos que cada um tem ferramentas e modos para contribuir com a análise do tema, de modo que, quanto mais ferramentas possamos utilizar para realizar uma análise, melhor ela pode ser. Assim, ao analisar a avaliação e o ensino de filosofia, procuramos dispor de alguns destas ferramentas, de modo que a análise seja mais satisfatória. Nossa conclusão é a de que os mapas conceituais podem ser uma boa ferramenta, e que pode ser utilizada como um mecanismo de avaliação pelos professores que porventura decidirem se servir das ideias norteadoras da pedagogia do conceito. Entretanto, salientamos que o mero uso de mapas conceituais como estratégia avaliativa não é o suficiente para que a *educação menor* proposta por Gallo seja efetivamente posta em prática. Alertamos para o fato de que um dispositivo de avaliação tem de ser *significado* positivamente pelo professor, de modo a não fazer dele apenas uma mera droga para consumo⁴. Gallo nos incentiva a valorizar o processo de aprendizagem em detrimento do resultado, de modo que, assim, e somente assim, podemos realmente atingir um dos objetivos (o qual consideramos o mais importante) da pedagogia do conceito: ensinar um modo pelo qual os alunos possam se apropriar de conceitos e se servir destes para análises de diversas naturezas.

Referências

⁴ Para mais sobre isso ler o texto “*Droga: o ponto, boca de fumo: a escola. Uma crônica perversa sobre avaliação*”. Ampliar a referência da citação. (não entendi aqui)

GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Editora Papirus, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. In: *O ENSINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio Pedagogia e Sócio-linguística*. Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, nº 23 a 28: 1988.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirith; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n.1, páginas 37-42, jul 2001-2002.

<https://projetopaideia.wordpress.com/2012/12/11/droga-o-ponto-boca-de-fumo-a-escola-uma-cronica-perversa-sobre-avaliacao/> - acesso em 09/10/2015, às 21:48



UM CAMINHO DIDÁTICO PARA A FILOSOFIA ANTIGA NO ENSINO MÉDIO

Mayã Gonçalves Fernandes
Graduanda em Filosofia UnB

Resumo: Este artigo tem como proposta a sugestão de um percurso didático para o docente do ensino médio na ocasião em que o assunto a ser desenvolvido em sala de aula forem temas da filosofia antiga. Neste ponto, será utilizado, como exemplo de planejamento de aula, a discussão sobre mito e filosofia. Para isso, será exposta ao professor (a) a possibilidade de fazer o próprio material auxiliar sobre o assunto, concebendo o livro didático como ferramenta essencial nesse preparo da disciplina.
Palavras-chaves: material didático; planejamento de aula; mito e filosofia

Abstract: This article have as proposal a suggestion of a didact route for the docent of high school, when the occasion the subject to be developed in classroom are themes of ancient philosophy. In this point, will be utilized as an example of lesson planning, the discussion about myth and philosophy. For thir, will be exposed to the teacher the possibility to do (his/her) own auxiliary material about the subject, conceiving the didactic book as an essencial tool for this discipline preparation.
Keywords: didactic material; class planning; myth and philosophy

Introdução

Situar a filosofia na formação de estudantes do ensino médio brasileiro em pleno século XXI não aconteceria sem dificuldades. Quais temas abordar? Como é possível analisar a contribuição de cada conteúdo? Qual filosofia deve ser privilegiada nos três anos do ensino secundarista? Essas questões vêm sendo debatidas por filósofos

contemporâneos¹ que pesquisam sobre ensino de filosofia e vêm sendo difundidas por docentes do ensino médio preocupados com o papel formativo dessa disciplina.

Consciente da variedade de conteúdos, o professor pode optar por privilegiar uma linha de pesquisa inserida na tradição filosófica. Para dificultar a situação, ao docente de filosofia, independente da sua formação dentro da universidade, compete o domínio de uma parcela da tradição filosófica e, sobretudo, a compreensão da especificidade de cada uma dessas filosofias. Desse modo, o professor poderia explicar, por exemplo, de maneira (metodologicamente) semelhante a ética, a metafísica, a epistemologia, o existencialismo, o tomismo, a fenomenologia ou as filosofias de Platão, Descartes, Marx (CERLETTI, 2009, p. 16). Porém, mesmo conservando o valor filosófico de cada tema e filósofo, não é preciso ir a fundo para compreender que, como Cerletti (2009) demonstra, não existe uma “didática geral” para utilizar como ferramenta universal no ensino de filosofia.

Ao lecionar para uma turma de primeiro ano do ensino médio, o professor pode deparar-se com a necessidade de expor acerca da formação do mundo ocidental. Antes de elencar os três filósofos canônicos, Sócrates, Platão e Aristóteles², por que não começar com o imaginário inicial da filosofia, ou com O debate entre o mito e o *lógos*, tal como as suas rupturas e continuidades? Afinal, a razão evolui do mito? A filosofia nasce da mitologia? Como responder essas questões e quais os possíveis caminhos a trilhar? Quais os materiais que posso reservar para compor meu arsenal didático quando se trata da antiguidade?

É preciso lembrar que o professor deve ensinar além da maneira como as didáticas definem a filosofia. Isso significa ir além da definição formal de filosofia, já que, depois, poderá optar por prosseguir com uma metodologia diferente das que se utilizam dos fundamentos ou do contexto dessa definição, como costuma ser usual em muitos cursos. Entretanto, o docente é quem escolhe qual vínculo construirá entre professores e estudantes, e a construção desse vínculo torna-se decisiva para a existência do filosofar (CERLETTI, 2009, p. 18). No caso da filosofia antiga, o

¹ Alejandro Cerletti em seu texto *O ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009), dedica boa parte de seu livro a problematização e criação de hipóteses para a resolução de questões acerca da utilidade da filosofia no ensino médio.

² Em um questionário repassado para 200 alunos na escola da cidade de Sobradinho-DF, participante do Projeto PIBID, uma quantidade significativa de estudantes apontaram Sócrates, Platão e Aristóteles como os filósofos mais vistos no decorrer de sua formação filosófica.

professor poderá utilizar uma abordagem multidisciplinar, ao perceber que para fazer uma análise da antiguidade é preciso compreender que história, teatro, literatura e filosofia caminham juntos na pesquisa sobre o mundo antigo. Assim, além de realizar o movimento de regresso na história, o docente tem a oportunidade de perceber o *kairós*, isto é, a possibilidade de apreender a conjuntura que é ensinar a origem do pensamento ocidental, estando à margem desse pensamento (CORNELLI, 2012, p. 32). Essa oportunidade deve dar importância à situação marginal que o Brasil vivencia em relação ao ocidente e, a partir disso, o docente pode observar as releituras, remodelações da tradição, o sincretismo que ocorreu com as tradições indígenas e africanas, além de outras tradições incorporadas recentemente.

Através do sincretismo de tradições, deve aparecer ao professor uma questão fundamental antes de adentrar na filosofia antiga: nós sofremos grande influência da Grécia Antiga. Porém, temos que perceber que essa influência não é única, e a relação que estabelecemos com ela ao perceber que o Brasil está à margem desse pensamento não deve acentuá-lo como tradição principal e sim como componente desse emaranhado de experiências.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral sugerir ferramentas para o professor do ensino médio, que diante da tradição filosófica, tem dificuldade no desenvolvimento de um tema específico e na construção de seu arsenal didático³. Para elucidar a proposta, o conteúdo de filosofia antiga – Mito e Filosofia – será exposto como exemplo de conteúdo de um curso introdutório para o ensino médio. Ao longo do material proposto, o docente encontrará fontes primárias (contribuição em língua vernácula), às quais poderá recorrer durante o planejamento das aulas. As fontes secundárias, por sua vez, servirão como auxílio para o aprofundamento na temática e elaboração de outros materiais didáticos para os estudantes.

Do mito ao *lógos*

³ A noção da junção de ferramentas didáticas como arsenal aparece no livro de Silvio Gallo, *Metodologia do ensino de filosofia*, 2011, p. 147.

Pontuar a origem do termo *mythos* e seu significado nem sempre é fácil e simples. Na origem, *mythos* não se opõe à *lógos*. As duas palavras convergem à significados próximos, como "palavra", "relato" (VERNANT, 1996, p. 14). Ter como pensamento inicial que esse termo, ao longo dos séculos, sofreu modificações e reconfigurações de seu significado inicial já é um grande passo. Hoje é possível compreender mito definido como um relato tradicional suficientemente importante para ser conservado e transmitido ao longo das gerações no interior de uma cultura. Ele tem por especificidade relatar histórias de heróis, ações dos deuses e seres lendários, cuja situação encontra-se em outro tempo que não o nosso, um passado diferente daquele que trata a pesquisa histórica (VERNANT, 1996, p. 9). Nas salas de aula, o mito apresenta-se como uma possível origem do pensamento ocidental, caracterizado como um compêndio de contos e lendas, ou colocado nas estantes das religiões (FERRY, 2009, p. 23). Diante dessa acusação, deve-se esclarecer que, enquanto tradição comum de toda uma civilização e religião politeísta, a mitologia não deixa de ser uma narração, uma tentativa grandiosa de responder à questão da vida boa com lições de sabedoria sob a forma de literatura, de poesia e de epopeia, mais do que tecido em argumentos abstratos. Para Ferry (2009), é “essa dimensão indissolúvelmente tradicional, poética e filosófica da mitologia que a torna tão interessante até os dias de hoje”.

Entretanto, alguns filósofos alegaram que existe uma antiga “querela” entre o mito e a filosofia, que deve ser melhor explorada. Tal questão, impulsionada por Platão⁴, afirma um ressentimento entre os filósofos e os poetas, e a distinção evidente entre os modos de conhecimento. Porém, essa concepção vem com o tempo perdendo credibilidade (MOST, 2010, p. 131), o que possibilita aos críticos de Platão questionar a veracidade da representação do contexto histórico da época pelo filósofo. Afinal, será que para os poetas existia essa “querela”, ou era um debate catalisado por questões pessoais?

No intuito de prosseguir com a discussão, formaram-se dois grupos críticos: a) o que adota essa intriga entre os filósofos e os poetas e legitima o protagonismo de Platão não somente como filósofo, mas também como historiador e autoridade que reflete, de forma verídica, a realidade de seu tempo; b) o que acredita que não se deve considerar Platão como um reflexo de seu tempo (MOST, 2010, p. 132), já que não existem

⁴ 1 República; Íon, Banquete, Fedro, Leis.

evidências⁵ variadas que embasem este certame entre o discurso filosófico e o mítico. Quanto ao primeiro grupo crítico, é sugerido, em estudos modernos, que tal querela realmente existiu e que é antiga, anterior a Sócrates e a Platão. De todo modo, aparentemente, essa relação entre mito e filosofia gera desconforto não somente entre os estudiosos da área, podendo levar o estudante a não compreender o conteúdo. Cabe ao professor questionar em qual sentido a poesia diverge da filosofia?

A poesia, em sua parte discursiva que é o mito, e a filosofia se diferenciam do seguinte modo: a) o mito se refere a um conjunto de práticas narrativas de histórias de um grupo social específico, transmitidas ao longo de uma tradição. O discurso sobre essa narrativa também pode ser caracterizado como mito, isto é:

Há um ramo do saber filosófico e científico que estuda a origem, o desenvolvimento e a natureza dos mitos, em si mesmo e na sua relação com outros tipos de discursos. Seja no primeiro ou no segundo sentido, falar de mitologia remete necessariamente a uma posição de pesquisa (MARQUES, 1994, p. 19-20).

O século XI a.C foi para a Grécia o princípio de um período obscuro, de onde vão emergir obras atribuídas a Homero. Homero é um poeta, isto é, fabricante de mitos, de modo que Platão associa sistematicamente *poietés* a *mythólogos*, e *poíesis* a *mythología* (BRISSON, 2014, p. 8).

Todos os mitos gregos que conhecemos nos foram transmitidos pelos textos literários, históricos, filosóficos. As versões mais antigas apareceram na época homérica ou de outros ciclos, cujos fragmentos nos chegaram, e nas diversas formas de poesia sapiencial, coral, lírica, trágica. Sua ocorrência depende sempre do contexto das obras nas quais estes mitos estão inseridos (VERNANT, 1996, p. 13). Neste sentido, a literatura não aparece desacompanhada, pois é musicalmente recitada para um auditório, em festas comuns ou privadas. O caráter lúdico da poesia apresenta uma gama de possibilidades para o professor do ensino médio, e, como ferramenta didática, a poesia poderá unir várias áreas do conhecimento, como arte e música, dependendo de seus objetivos. A filosofia, em sua diferença específica do mito, opera através da manipulação de conceitos. Seu modo de apreensão é o do esforço da construção do

⁵ Uma das poucas evidências das críticas aos poetas está, sobretudo, em Xenófanes. São críticas contra Homero e Hesíodo e, também, contra a teologia épica sobre o criticismo do próprio Platão ao relato dos deuses pelos poetas, no livro 2 da República (MOST, 2010, p.133). Entretanto, Xenófanes escreve seus versos na mesma métrica que os poetas por ele criticados, e essas críticas partiam da divergência no discurso da “verdade” que não era unânime.

discurso progressivo, argumentativo e demonstrativo, satisfazendo a sua vontade de manter uma linguagem conceitual (MARQUES, 1994, p.33).

O saber, enquanto prática discursiva, tem pretensão à superação da finitude e da precariedade, torna-se busca da verdade sobre o mundo, verdade que carrega junto consigo uma potência de persuasão e de dominação de outros homens (MARQUES, 1994, p. 30). O poeta evoca os deuses, principalmente *minemosine* (memória), para repassar essas informações. Através do “transe”, o poeta aliena sua identidade e evoca em sua boca palavras que os deuses deveriam emitir (BRISSON, 2014, p.9). Todo o corpo é mobilizado para evocar o além. No entanto, a imitação colocada em ação pelo poeta ou pelos intérpretes

tem por objetivo último suscitar a identificação do público nos seres evocados diante de si. Ora, essa vontade de modificar o comportamento de uma massa de seres humanos coloca imediatamente um problema ético e político (BRISSON, 2014, p. 9).

Para Brisson, essa é a verdadeira questão que permeava a filosofia e a poesia, pois o poeta, ao ir até o público e apresentar modelos de seres que ele evoca, pode ser considerado um educador (BRISSON, 2014, p. 10). Quando Platão resolve banir os poetas de sua cidade ideal, elaborada na República, ele se queixa, sobretudo, do valor educativo que Homero e Hesíodo têm na sociedade.

Compreendendo essa questão, o professor poderá traçar uma trajetória em que, se tratando da relação entre mito e filosofia, existem duas perspectivas que a explicam. E, durante a ministração de um curso básico sobre o assunto, tais perspectivas podem servir de metodologia para abordar essa trajetória. A primeira diz respeito à relação descontínua e radical da passagem do mito ao *lógos*, sendo o primeiro negado e suprimido pelo segundo. Esta superação do mito pelo *lógos* foi chamada “milagre grego”. A segunda observa certa continuidade entre o mito e a filosofia, não existindo uma passagem, ou abandono por uma das partes, mas uma relação dialética entre eles. Existe uma transposição dos temas míticos ao plano do pensamento discursivo, onde há “rupturas e descontinuidades” (MARQUES, 1994, p. 22). Nessa visão, há um *lógos* no mito, como existe sobrevivência do mito no *lógos*. Consequentemente, o mito contém uma sintaxe e uma semântica própria, que deve ser desvendada.

Através desse fio condutor, o professor seguramente conseguirá abordar os cânones da filosofia antiga (Platão e Aristóteles), sem deixar à margem Homero e Hesíodo, como componentes fundamentais para compreender o mundo grego, e as tragédias gregas. Neste percurso, o professor poderá se deparar com obras indicadas no Programa de Avaliação Seriada⁶, como a tragédia *Antígona* de Sófocles, no conhecimento de teatro, e *Apologia de Sócrates*, de Platão em Filosofia. Conseqüentemente, o docente conseguirá fermentar uma discussão em que cumprirá com as competências e habilidades das PCN's e do PAS.

O que os livros didáticos têm a dizer sobre o conteúdo

Ao escolher o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o docente tem a difícil tarefa de buscar quais ferramentas utilizar para compor seus materiais didáticos e paradidáticos. Como fazer dos recursos didáticos instrumentos para um ensino de filosofia que seja um convite ao pensamento? (GALLO, 2011, p. 141).

O professor de filosofia busca ensinar como um convite à experiência filosófica do pensamento conceitual faz uma atividade dessa natureza: vai “coleccionando” elementos os mais diversos, que poderá utilizar como estratégias de sensibilização dos alunos, textos de filósofos que poderá utilizar numa investigação na história da filosofia, em busca de elementos para a conceituação. Ao longo do tempo, colocando coisas em seu “saco”, o professor vai criando todo um arsenal de recursos didáticos, que serão usados na medida da necessidade, no trabalho concreto com cada turma diferente de estudantes (GALLO, 2011, p. 142)

Cada professor, a partir de sua própria experiência com o tema a ser abordado, tem a liberdade de preparar um arsenal com elementos didáticos. Essas ferramentas variam e o livro didático mostra-se como um forte aliado, ao considerarmos que esse material é distribuído gratuitamente em todas as escolas de rede pública.

No Distrito Federal, dentre as obras obrigatórias, são utilizados três obras didáticas de filosofia no ensino médio: *Filosofando: Introdução à Filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí; *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes.

⁶ Para mais informações: <http://www.cespe.unb.br/pas/>

Ao analisar os três livros foi possível constatar, que: 1) todos falam sobre o tema mito e filosofia; 2) conseguem apresentar um panorama histórico em que essa conversação está inserida; 3) existe uma série de elementos didáticos que podem auxiliar o professor em sala de aula.

Por mais que todos carreguem consigo a conversação entre mito/filosofia, alguns cedem mais espaço para o debate. Na obra *Introdução à Filosofia*, o mito é superado pela filosofia, segundo as autoras, e essa transformação ocorrerá de acordo com as mudanças culturais da época (ARANHA; MARTINS, 2013, p.24). O interessante dessa obra didática para o ensino médio é o incentivo ao questionamento de temas postos como verdade. Como exemplo, as autoras exploram o debate que existe sobre essa possível passagem do mito para a filosofia, expõem o "milagre grego" (ARANHA; MARTINS, 2013, p.25) e questionam a sua veracidade, além de deixar explícito para o leitor seu viés ideológico.

Os outros dois livros polarizam os dois conceitos, o tema em questão apresenta-se com a perspectiva de que ocorre uma evolução da filosofia através dos mitos. Diversas vezes é possível encontrar o mito caracterizado como manifestação religiosa, sobrenatural, além de opção por uma abordagem do mito como sendo pensamento irracional e superado através do nascimento da filosofia, que, diferentemente do mito, coloca-se no mundo através da racionalidade e realidade (COTRIM; FERNANDES, 2010, p. 96).

Perceba que, neste ponto, você, professor, deve estar se questionando qual perspectiva deve adotar. Todos os livros podem te auxiliar na aplicação do conteúdo. Durante o preparo das aulas será importante perceber que, dependendo do caminho que será trilhado, a abordagem filosófica, tal como o arsenal didático, se modificará. Ou seja, a utilização dos livros didáticos é relativizada de acordo com o conteúdo.

Ao longo das obras, surgem diversas dicas de filmes e obras de arte que podem compor o arsenal didático do professor⁷. Entretanto, é interessante compor, através dessas referências, seu próprio material e compartilhá-lo com os estudantes. O professor

⁷ No livro *Fundamentos da Filosofia* é possível encontrar uma série de sugestões de filmes e textos que possam estar complementando o conteúdo proposto (pp. 83, 109, 139, 152, 216); Em *Iniciação à Filosofia*, além das sugestões de filmes, a obra conta com sugestões de literatura complementar, que certamente convida o professor a aprofundar seus conhecimentos. (pp. 369-372). O livro *Filosofando: Introdução à Filosofia* carrega consigo uma série de possibilidades de materiais didáticos complementares, como imagens, filmes, textos.

saberá quais são suas necessidades para lecionar o conteúdo e terá em mente que o livro didático, as músicas e os filmes funcionam como complemento para a aula. O texto filosófico deve ser o protagonista que só conseguirá compor uma ótima peça com a ajuda dos coadjuvantes.

Conclusão

Como é sabido, buscar maneiras diferenciadas para abordar um conteúdo de filosofia é necessário para o docente do ensino médio. No entanto, esse professor pode se questionar sobre quais métodos e conteúdos estão disponíveis para o conhecimento sobre o tema para o preparo satisfatório, utilizando um arsenal didático que possa favorecer a manipulação de uma aula.

Como exemplo de discussão, esse texto trouxe um esboço inicial sobre o debate que há entre o mito e a filosofia, considerando as duas leituras críticas que divergem entre si: a primeira adota as diferenças da poesia e da filosofia e a superação, quase que milagrosa, do pensamento mítico para o horizonte racional; e a segunda insiste na impossibilidade de compreender Platão como um relator fiel de seu tempo, e na existência de um raciocínio para o mito que permanece unido ao pensamento filosófico. Para o professor, a importância da compreensão desse debate consiste em conhecer caminhos possíveis pelos quais pode prosseguir de acordo com seus interesses ao longo do ano letivo.

Todo tema de filosofia discutido no ensino médio pode ser enriquecido com um bom arsenal didático. Esse material pode ser preparado pelo professor, considerando a interdisciplinaridade do tema, bem como a sua facilidade em manusear os materiais. Dito isso, o livro didático oferecido pelo Ministério da Educação pode ser um forte aliado tanto para o ensino do conteúdo, quanto para o fomento da pesquisa na área. Outros materiais, como películas, livros, obras de arte, música, podem ser utilizados, cabendo ao professor saber dosar a quantidade adequada de cada material. Para isso, estar ciente de todo o debate em torno do ensino de filosofia se faz necessário e a contribuição de cada docente, independente da sua linha de pesquisa, é valiosa.

Referências

Primárias:

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papyrus editora, 2011.

Secundárias:

BRISSON, Luc. *Introdução à Filosofia do Mito*. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

CORNELLI, Gabriele. *História da filosofia antiga: começar pelo diálogo*. In CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. *Coleção Explorando o Ensino: Filosofia*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

-----, *A outra margem do pensamento ocidental: o ensino da filosofia antiga no Brasil em tempos de globalização*. In CORNELLI, Gabriele; CHEVITARESE, André Leonardo; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai, 2008.

-----, *Viver e ensinar: modalidades marginais da história da filosofia antiga*. In ROCHA, Sandra Lúcia Rodrigues. *Cinco ensaios sobre a antiguidade*. São Paulo: Annablume, 2012.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SILVA, Gilvan Ventura da. *O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas*. In CORNELLI, Gabriele; CHEVITARESE, André Leonardo; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai, 2008.

HADOT, Pierre. *Elogio da Filosofia Antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Pierre. *Elogio de Sócrates*. Tradução de Loraine Oliveira, Flávio Fontenelle Loque. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FERRY, Luc. *A Sabedoria dos Mitos Gregos: Aprender a viver II*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2008.

_____. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARQUES, Marcelo P. *Mito e Filosofia*. Núcleo de filosofia Sônia Viegas. Caderno de Textos n.2, 1994.

MOST, Glenn. *Que antiga querela entre a poesia e a filosofia?* Revista Organom, Rio Grande do Sul, v.24 n. 49, p. 129-153, 2010.

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da Filosofia. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *Frontières du Mythe*. In. VERNANT, Jean-Pierre ET GERGOUD, Stella. *Mythes Grecs au Figuré de l'Antiquité au Baroque*. Paris: Gallimard, 1996.



DIGRESSÕES SOBRE UM EXPERIENCIAR PEDAGÓGICO: APRENDIZAR FILOSOFIA A PARTIR DA IGNORÂNCIA

Gláucia Figueiredo
UNB (Brasil)
glaufig@gmail.com

Lucía Falero
UdelaR (Uruguai)
lucyluzf@gmail.com

Resumo: O artigo expressa provocações concernentes aos processos de formatação em educação (fluxos heteronômicos da Pedagogia), ou dito de outra forma, os *modismos pedagógicos*, movimento que se encontra diametralmente oposto ao exercício do *experienciar pedagógico*. Objetiva-se expressar a dinâmica do *aprender* no campo da filosofia como produto deste movimento pedagógico experiencial. As preocupações com o ensino de filosofia não partem mais das *problematizações filosófico-pedagógicas* via *ensino*, mas de propostas concretas expressas via dinâmica do *aprender filosofia* tomando a *ignorância* como impulso para/da experiência.

Palavras-Chave: Bergson; Deleuze, Stirner; experiência; Aprender, Ignorância.

Resumen: El artículo expresa provocaciones en relación a los procesos de formación en la educación (flujos heteronómicos de la Pedagogía), o dicho de otra manera, la moda pedagógica que está diametralmente opuesta al ejercicio del *experienciar pedagógico*. El objetivo es expresar la dinámica de aprender en el campo de la filosofía como un producto de este movimiento pedagógico experiencial. Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la filosofía no tiene su origen a partir de las problematizaciones filosófico-pedagógicas a través de la enseñanza, sino partiendo de las propuestas concretas expresadas a través de la dinámica del *aprender filosofía* tomando a ignorancia como impulso para/de la experiencia .

Palabras Clave: Bergson; Deleuze, Stirner; experiencia; Aprender filosofía.

Introdução

Este trabalho apresenta o funcionamento dos processos de formatação em educação (fluxos heteronômicos da Pedagogia), ou dito de outra forma, os *modismos pedagógicos*, movimento que se encontra diametralmente oposto ao exercício do *experienciar pedagógico*. Expressa-se a dinâmica do *aprender* no campo da filosofia como produto deste movimento pedagógico experiencial. As preocupações com o ensino de filosofia não partem mais das *problematizações filosófico-pedagógicas* via *ensino*, mas de propostas concretas expressas via dinâmica do *aprender filosofia*.

Com o intuito de demonstrar como ambos os movimentos se encontram contrários, mas em relação, ou seja, em coabitação, realiza-se uma confluência teórica entre a criticidade de Max Stirner com relação aos movimentos pedagógicos e educacionais que visavam a forma(ta)ção do homem e a força-potência propositiva de Gilles Deleuze sobre os movimentos de criação e de manifestação da vida em seu mais alto grau de intensidade experienciante. Surgem, então, duas problemáticas a serem desenvolvidas ao longo do texto - se a história da Educação apresenta as inúmeras manifestações das modalidades de submissão do homem a um determinado tipo de padrão, por que a necessidade latente de manter viva a vontade de identidade concretizada através dos fluxos heteronômicos da Pedagogia? A segunda inferência se pauta em afirmações de Deleuze sobre as distintas operações do pensamento, daí o problema: como se desenvolve um 'experienciar pedagógico' fora de uma pedagogia submetida ao modismo educacional que se desenrola a partir de um padrão representativo do pensamento?

Se por um lado, Stirner traz a força de uma liberdade reivindicada a partir da ideia de um individualismo libertário que resiste ao processo de educação-massificação em prol de uma autogestão pedagógica da própria vida, por outro, Deleuze demonstra que esta mesma vida é em si a política da autogestão, por vezes, fagocitada por forças heteronômicas das mais variadas naturezas. Um Deleuze apoiado nas ideias bergsonianas nos aponta uma vida que dura e é nesta dinâmica de *duração experienciante e diferencial* que a pedagogia resiste aos fluxos heteronômicos em ação se (auto) criando numa *(im)ex-posição singular* em relação à educação.

Da Prática: a liberdade vital como Vontade e o Saber que sabe morrer

Johann Kaspar Schimdt conhecido como Max Stirner nasce em Bayreuth, uma cidade do norte da Baviera, Alemanha, em 1806 e tem uma vida que pode ser resumida como bem aponta FERRER (2001) “em uma desordem, inconstância e má sorte”. O nome Stirner que significando ‘frontudo’ se supõe ter sido criado por Engels quando os mesmos faziam parte de um grupo de filósofos que se autodenominavam ‘Os Livres’. O texto *O Falso princípio de nossa educação* foi um ensaio escrito por ele no ano de 1842 a pedido de Karl Marx e publicado em *Rheinische Zeitung*, um jornal alemão editado no século XIX. Neste artigo, Stirner critica o que se costuma chamar de ‘tendências educativas’ da época, mas que neste breve artigo se chamará de ‘modismos pedagógicos’ de uma determinada época histórica. Neste ensaio Stirner critica tanto o modismo humanista quanto o modismo realista na vida educacional vigente.

É importante destacar que Stirner vive um momento caracterizado pelo fim do absolutismo e consolidação do liberalismo. Uma época marcada pelo impulso da segunda revolução industrial que trazia no seu bojo o conseqüente desenvolvimento da urbanização e a ruptura da aliança da burguesia com o proletariado ocasionando problemas sociais onde a prática política e a luta de classes se adiantava em relação às teorias. Ainda que o pensamento de Stirner tenha sido influenciado, inicialmente, pela doutrina da esquerda Hegeliana, com o tempo este mesmo pensamento se metamorfoseia e bate asas se afastando de uma lógica representacional e dogmática da esquerda em voga.

Nesse contexto, era possível observar que as inquietações de Stirner se baseavam na crítica de uma mesma lógica da falta e da identidade-representação que vivemos até hoje no campo da educação. Havia duas posições predominantes em educação – *o humanismo*, herdado do século anterior e que se apoiava nos clássicos da antiguidade, no estudo minucioso da Bíblia, considerando imprópria a educação popular e *o realismo* como uma nova tendência que se inclinava à formação universal, assim como, a promoção de um ensino que carregasse aspectos da vida prática e útil, defendendo, assim, uma educação para todos. Ainda que Stirner apresente uma maior inclinação na direção desta última, no final de seu ensaio conclui que ambas as correntes expressam o mesmo ponto em comum que mata as possibilidades de desenvolvimento da liberdade vital do humano – *o adestramento via identidades*

formativas. No caso do humanismo a identidade era a formação clássica e no realismo a identidade era a formação popular, a primeira voltada para a elite e manutenção do *status quo* e a segunda voltada para o trabalhador (povo massificado pela nova onda do capitalismo urbano-industrial). Assim sendo, Stirner questiona o *modus operandi* da educação de seu tempo colocando em cheque a questão da criatividade – seríamos seres criadores ou apenas criaturas domadas pelo ‘social’? E segue a sua afirmação – “*O que importa, portanto, de início é o que fizeram de nós na idade em que ainda somos maleáveis; o problema escolar é um problema vital.* (STIRNER, 2001, p.62).

Para Stirner a (auto)realização pessoal é o fim mais importante dos homens e para viver este processo há que fomentar o espírito criativo promovendo a liberdade de pensamento. O centro da educação é a próprio sujeito e a Verdade é a revelação de si mesmo, algo que só pode ser expresso independente de uma figura de ‘autoridade’. Portanto, a escola tal como se conhece não é o âmbito adequado para esta busca porque tal instituição tem como princípio primeiro educar e não ‘liberar’. Nessa direção, entende-se que conhecer não é algo transcendental, mas imanente e pautado na vontade de (se) buscar. Em outras palavras, a miséria da Educação reside no fato de que ela é responsável pelos processos de ‘adaptação’, ‘homogeneização’ e domesticação enquanto a Pedagogia guarda a potência de promoção da criatividade, da unicidade (univocidade) e do (auto) adestramento por interesse único e exclusivo do que o autor chama de ‘Vontade’. “*Sim, em verdade o Saber também deve morrer para, na morte, reflorescer em Vontade [...] Tudo o que é grande deve saber morrer e transcender na morte: só os miseráveis amontoam*”. (STIRNER, 2001, p.72-73).

A partir das ideias de Stirner pode-se afirmar que a Educação busca relacionar Saber e Conhecer numa dinâmica exterior àquele que os experiencia, ao contrário, a Pedagogia compreendida ela mesma como um saber autêntico, aquele que sabe morrer porque a própria educação a assassina constantemente, transforma a si mesma em sua expressão cotidiana num Saber-Vontade, ou seja, um saber que transcende em Vontade propiciando a criação de um espírito que vai se constituir como ‘corpo’. O que importa, então, não uma Vontade de Saber, mas bem, um Saber da Vontade – a vontade que se faz presente pela potência imanente de sua própria expressão sábia. Por isso, a *liberdade vital* é a abstração que faz com que o homem livre domine o Saber adquirido e reintegre o que dele extraiu por suas inquietações na unidade mesma do seu Eu. Ainda sobre este

tema, STIRNER (2001) completa: “[...] o objetivo final da educação não pode mais ser o Saber, mas o Querer nascido do Saber, para exprimir de modo impressionante o objetivo dos esforços da educação, diremos que ele é o homem pessoal ou livre”.

Fica claro que a severa crítica do autor à instituição ‘escola’, reside no fato de que esta funciona a partir da lógica do controle e não da livre expressão do espírito humano e que os interesses que são desenvolvidos ao longo da vida sempre se encontram diametralmente opostos aos que proporciona a escola como produto prévio de um resultado futuro pré-estabelecido e nunca alcançado. Definitivamente, estamos e somos tudo aquilo que escapa aos empreendimentos escolares. Isso porque o que importa é a *Vida prática*, dito de outra forma, é a Prática-vida.

A verdadeira prática não consiste a fazer seu caminho na vida, e o Saber vale mais do que dele se poderia fazer para alcançar objetivos práticos. A prática mais elevada é aquela que permite a um homem livre revelar-se a si mesmo e o Saber que sabe morrer é a liberdade que dá a vida. (STIRNER, 2001, p.79).

A grande contribuição deste autor para a compreensão dos fluxos heteronômicos da Pedagogia que dificultam e até mesmo impedem a expressão mais pura do que aqui intitula-se ‘*experienciar pedagógico*’ é que a Educação não permite uma sublimação do Saber para este tornar-se Vontade, *realização de si e prática pura*, ao contrário, o que faz da Educação uma ferramenta tão eficaz e poderosa no controle e forma(ta)ção do homem é que ela é inculcadora, civilizadora, e enfraquecedora da Vontade – a Educação de hoje e de sempre é a maior produtora do *Saber sem Vontade*.

Todavia, a educação prática permanece longe da educação livre e pessoal: aquela que ensina a arte de fazer brotar das profundezas do Eu, a fagulha de vida; aquela que prepara para estar consigo num dado mundo, esta a estar consigo em si mesmo. Não podemos exprimir toda a nossa personalidade quando nos comportamos como membros úteis da sociedade, mas podemos fazê-lo perfeitamente quando somos homens livres, autocriadores (que nós mesmos criamos). (STIRNER, 2001, p. 83).

Nesse contexto, Stirner exemplifica através do exemplo da teimosia e indisciplina da criança, estas vistas como a potência de oposição (força natural da Vontade), que tais características são assassinadas através do ‘poder da autoridade adulta’, tal expressão de

um homem incompleto que depende desta exterioridade autoritária para controlar o *experienciar infantil*. Esse processo do experienciar nada mais é que o mapa que a criança traça para tomar consciência de si através de *devires variados* que a permitem *aprender* outras modalidades de ‘caráter’ que forjam suas múltiplas ‘vidas’, mas não o que a escola pretende ensinar em prol do ‘social’ em voga.

Daquilo que dura: um ‘*experienciar pedagógico*’

A Pedagogia, nesta perspectiva, apresenta-se como um conjunto de saberes e práticas (discursivas ou não) que (se) manifestam e (se) constroem quando (se) realizam (em) um movimento *vibrante e agitante*, em que não são mais o ensino nem a aprendizagem os seus motes construtores, mas as dinâmicas das *ensinagens cotidianas*, que escapam aos ‘controles conteudísticos’, voltando todas as forças ao acontecimento *aprender*. Isso porque o ensinar já contém em si os moldes e modelos de seu ‘ser’ e porque, no mais das vezes, sabe-se o que ensinar e como ensinar, mas não se sabe, a forma, a saída ou a resposta de ‘como’ o outro aprende.

Há um texto de Deleuze intitulado “O que as crianças dizem” que clarifica este o movimento de escape ao controle e de expressão do *experienciar pedagógico*, diz ele: “A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essências a atividade psíquica” (DELEUZE, 2004, p. 73). Esta atividade psíquica pode se aproximar do que Stirner chama de *consciência de si*. Acontece frequentemente com as crianças, movimentos contínuos de transformar o *imóvel em meio*, mas o que a Escola-Educação faz é desmobilizar o meio e apontar lados, lugares, territórios. Enquanto a escola-educação maneja o que Deleuze chama de uma *arte-arqueologia* pautada no processo de pessoal memória, a máquina-pedagogia instaura uma arte cartográfica que se realiza através de esquecimentos necessários e se pauta na potência do passageiro. Isso porque se a criança diagonaliza traçando o mapa, a funcionalidade deste é exprimir *uma identidade entre o percurso e o percorrido*. O que as crianças e também os jovens fazem é resistir criativamente através de seus traçados cartográficos a todas modalidades interpretativas e representativas da vida, o que importa para uma criança é a multiplicidade de caminhos-vida que ela consegue trilhar numa *univocidade-vida cheia de deslocamentos intensivos*.

Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidades, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço ao que subentende o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afectiva [...]. O devir é o que subentende o trajeto, como as forças intensivas subentendem as forças motrizes. É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos remetem um ao outro. (DELEUZE, 2004, p. 76-77).

É nesse sentido que o Devir é aquilo que dura, portanto, o *experienciar pedagógico* é a expressão da duração em Pedagogia. Henri Bergson vai afirmar que a duração é ao mesmo tempo aquilo que *muda de natureza* (diferença pura), uma *multiplicidade qualitativa* (heterogeneidade pura), *o movimento, o indivisível e o substancial* (imobilidade pura) e *o absoluto* (totalidade pura). Pode-se dizer, então, que a natureza acontecimental deste experienciar em Pedagogia é a um só tempo baseado em quatro elementos conectivos entre si: *diferença, heterogeneidade, imobilidade e totalidade*. Dito de outra maneira, *o experienciar pedagógico é presenciar no ínfimo instante da duração que a transição é contínua* e que por esta razão é que um *Universo dura*.

A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança. Quer dizer que não há diferença essencial entre passar de um estado a outro e persistir no mesmo estado. Se por um lado, o estado que ‘continua o mesmo’ é mais variado do que achamos que seja, a passagem de um estado a outro, pelo contrário, parece-se mais do que imaginamos com um mesmo estado que se prolonga; a transição é contínua. (BERGSON, 2006, p. 3).

Ainda nesta direção, são identificados quatro grandes elementos deleuzeanos, utilizados para demonstrar algumas questões concernentes às manifestações da Pedagogia, a saber: *experiência, acontecimento, devir e problema*. Enquanto a experiência e o acontecimento fazem referência à potência dos encontros a se realizarem, o devir entra em cena para afirmar as expressões geográficas e nomádicas desta mesma Pedagogia e o problema vai se referir então às congruências intensivas de seus elementos variantes, de onde virão a se manifestar diferencialmente.

Se para Deleuze a aprendizagem tem direta relação com os Signos, é porque se dá via *afetamentos*, de onde se realizam pela heterogeneidade como relação; por outro lado, o maior mote da Pedagogia, em grande medida, são as relações que forjam a imitação. Uma criança pode até imitar, mas não é pela imitação que ela vai aprender, porque este movimento afirma a potência da homogeneidade. As pessoas aprendem por uma violência estrondosa. Os signos provocam sustos, espasmos; o signo é o dado que, através de um ‘não dado’, força o pensamento e daí o acontecimento – *Aprender*.

Se nos constituímos por *linhas*, como já dizia Deleuze, a relação entre *Signo* e *Problema* se efetua, então, pelas velocidades infinitas (variabilidades). O conceito de *variação contínua* é extremamente importante, pois perpassa toda a teoria deleuzeana. É justamente esta variabilidade que se manifesta como o ‘não dado’ das relações. Assim como a *Imagem* da boca-olho/olho-boca, uma ‘Imagem’ caótica das variações advém de acordos discordantes ou mesmo de discórdias acordantes. Isso é o que importa para a Pedagogia de que se trata – a força daquilo que difere em função de acoplamentos disjuntivos.

O que interessa a Deleuze é a idéia de que as contaminações mudam, e a necessidade de pensar os espaços dessas contaminações móveis, que é também o espaço no qual nossa experiência se estrutura e se transforma. [...] Deleuze quer dizer que, nos dois casos, não se trata da mesma *experiência*¹ do cérebro: nem da mesma concepção neurológica, nem da mesma relação vivida com o cérebro. (ZOURABICHVILI, 2005, p.1315)

A cena em questão é: a luta das variações caóticas típicas dos movimentos de *ensinagens cotidianas* versus a acomodação das práticas de ensino a partir de moldes e modelos. Por isso, em consequência, também já se configuram aí os limites entre as aprendizagens, que nesta direção seriam apenas compreensões realizadas a partir de ‘imitações’, e as expressões puras do acontecimento *Aprender*, realizadas a partir de situações pedagógicas problemáticas.

O caos continua trabalhando sem interrupção no nosso espírito: conceitos, imagens e percepções são colocados **ocasionalmente**

¹ O que faz Zourabichvili é mostrar a importância do conceito de *literalidade* em Deleuze e para isso apresenta o funcionamento da *experiência* a partir de três proposições. 1. Uma experiência somente se estabelece tendo como base uma *relação*; 2. Estas relações que organizam a *experiência* intitulam-se *crença*; 3. A *experiência* é cristalina, ou seja, tudo o que sai do clichê, “um reconhecimento orientado para ação, que faz com que saibamos, sempre, antecipadamente, com o que temos que nos enfrentar e como nos comportar a respeito”. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1316-1317).

lado a lado e lançados como dados. Deles resultam vizinhanças, perante as quais o espírito se *surpreende*: ele se lembra do semelhante, sente um gosto, mantém e trabalha ambos, conforme sua arte e seu saber. Aqui está o último fragmento do mundo, em que algo novo é combinado, pelo menos até onde a vista humana alcança. E, por fim, no fundo, também se dará uma nova combinação química, extremamente refinada, que na verdade ainda não terá seu igual no devir do mundo. (NIETZSCHE, 2005, p.109)

Os elementos experienciais produzidos através e pelas crianças passam por *zonas intensivas* quando (se) realizam-atualizam em um *acontecimento pedagógico*. Por isso, muito mais do que buscar uma origem para todas as lacunas pedagógicas, identidarizando a Pedagogia e representando-a a partir de um plano científico e/ou social, há que *Des-Pedagogizar* a 'Grande' Pedagogia e criar possibilidades de Re-Pedagogizá-la diferentemente, *minoritariamente* (o eterno-retorno da diferença pura em Pedagogia, onde reside a *Diferença*, onde explodem as categorias da representação). Nesse contexto, este jogo do eterno-retorno é extremamente potencializador *para e na* Pedagogia, pois a faz (se) produzir de maneira embaralhada, transversalizada, atravessada e metamorfoseada. Portanto, há que compreender que caminhos erráticos infantis possibilitam o surgimento, desde dentro de uma Educação- Mesmidade, quando menos se espera, *a Diferença pura em Pedagogia*, que se faz/defaz/refaz num movimento maquínico sem fronteiras.

Uma nova dimensão pedagógica: *aprender filosofia a partir da necessária ignorância*

Desvelar a lógica imperante na educação e promover uma aula "sem imagem" que é um primeiro passo. Mas opondo um pensamento sem imagem a um pensamento representacional contínuo, pensando dentro de uma estrutura que liga a ignorância com uma falta em um sentido negativo, ainda, neste caso, é a falta de acontecimentos *-Aprender* e não de saberes dogmáticos. É vital para dar um passo adiante, objetivando encontrar um processo educativo que está comprometido com o aprender e não com a compreensão, com o saber singular e não com o conhecimento "objetivo".

Este passo é, justamente, o salto filosófico que procuramos operar: efetuar questionamentos que, como um esboço, nos leve a reconceitualizar, o termo *ignorância*, de forma tal que “perverta” o instituído, dotar o conceito de uma natureza afirmativa e não passiva que auxilie a buscar “saídas francas” a partir da filosofia da educação, reposicioná-lo como *condição essencial* para os processos aludidos. Criar um conceito de ignorância que não legitime o sistema vigente, mas que o desmonte: “ignorar” como agenciamento.

Tomemos o estado de *não-saber* de que nos falava Deleuze como ponto de partida. O próprio filósofo, que o considera sinônimo de ignorância, o reivindica: *não-saber é necessário para saber*. Por outro lado, *algo sabemos*, se desprende, pois este não-saber é um *estado constante e variável em si*, uma constante que necessariamente se movimenta. Todavia, a ignorância como um não-saber não se apresenta como uma falta ou vazio que é preciso encher; é condição *sine qua non* para fazer nascer um saber singular e, portanto, para uma dinâmica de *Aprender*. A luz deste dado, conjectura-se que o não-saber – “ignorar” – é um componente fundamental, *um elemento constituidor de um signo*: para que um signo nos afete, estimulando-nos a uma busca necessária (sentido), é *preciso não possuir o que se busca*. **O não saber garante o eterno-retorno da diferença, o mesmo que se repete diferencialmente**. O não-saber é um indício de que o signo que nos afeta, de certa maneira, já nos “habitava”. Desde esta perspectiva, *aprender* se aproxima do que Henri Bergson denominou *devenir*²:

Aprender como *devenir*, um *Aprender* como ponto necessário que se funde no processo. Por esta razão que **aprender é uma fronteira, um horizonte móvel**. Ou melhor dito, uma ponte que nos conduz de um não-saber a um saber, sempre flutuantes, pelos incertos caminhos do *Aprender*; uma “passagem vivente”³. *Aprender*: não-saber advindo como saber; longe esta de ser um fato estático ou fragmentário: é um processo contínuo, sem paradas. Talvez possamos pensá-lo como um movimento que se desdobra em função das pequenas-grandes violências realizadas a partir/ com/no encontro com um signo –*Aprender*.

² Si bien está vinculado al devenir deleuziano, estos dos conceptos no coinciden enteramente. “Es una sucesión de estados de los cuales cada uno anuncia al que le sigue y contiene al que le precede. A decir verdad, no constituyen estados múltiples sino cuando los he ya pasado y retorno hacia atrás para observar la huella. [...] En realidad ninguno comienza ni termina, sino que todos se prolongan los unos en los otros (Bergson, 1960, p. 8)”.

³ Cf. Deleuze, 2009: 253.

Alimentar um “ignorar” é alimentar o aprender, pois para aprender é necessária a dinâmica experiencial do *Aprender*. Esta ignorância é um estado *de fato*, quer dizer, não é uma ignorância consciente que nos move ou orienta em nossa busca (isto é incorrer no postulado da *cogitatio natural universalis*). Em outras palavras, não somos conscientes do que ignoramos. Portanto, ignorar, em seu novo sentido, é *abrir possibilidades para um pensamento sem imagem*, para *aprender*, para um saber singular como advertido por Montaigne; *é abrir-se a outros mundos possíveis*, não escolher o dado “pela simples autoridade e crédito” (MONTAIGNE, 2010, p.27). Decidir como estudante, mas *também decidir como docente* no labor do dia a dia: criar *Ensinos* que resultem num requerido *Aprender*, tal dinâmica é co-habitável, mas diversa a eleger uma didática ou um método prescritivo funcional aos cometidos do sistema. Este conceito de ignorância se distancia do tradicional: **não somos ignorantes porque não saibamos; sabemos porque somos ignorantes, aprendemos porque somos ignorantes.**

Como diz Claire Parnet (*Diálogos*), não podemos escapar da linguagem, de seus dualismos, de seus marcadores de poder, etc. Mas como docentes, podemos escapar das lógicas imperantes na/da aula, fazê-la fluir por uma linha de fuga que desestabilize o que o sistema instituiu: um formato escolar que sustenta (ou é sustentado por...?) a imagem dogmática do pensamento. A possibilidade reside na necessidade de mantermos viva a *esperança*, um *desejo maquínico* que pode produzir outros espaços-tempos na e para aula, tornando-a acontecimento. Operar *filosoficamente* em aula, estando aberto aos plurais encontros “problemáticos” que podem passar e que perturbam toda certeza, diluindo a tradição; dar lugar, por meio de movimentos-attitudes de *Ensino*, aos acontecimentos – ao aparecimento de um *Aprender*, uma das expressões de um *pensamento sem imagem* que transcende qualquer disciplina. Como docentes, temos a potencialidade de gerar, ou como diz Deleuze, “instaurar” as condições para que as vozes dos estudantes – sempre singulares – sejam ouvidas, romper com uma didática explicadora que redundava em uma homogeneidade que submete e dificulta/ impede a potência do *pensar* – atividade genuinamente filosófica.

O espaço para um pensamento sem imagem/acontecimento-*Aprender* é mais delimitado do que pensamos, uma vez visto que a educação adotou a imagem dogmática do pensamento como modelo espiritual. Neste contexto, tiranizado por um pensamento representativo, o lugar para as vozes dos estudantes é quase nulo, por isso, se encontram *forçados* a se ajustar para aprovar. O docente, porta-voz do poder, se lança como figura

de autoridade. Numa aula escutamos *conteúdos* e *informação* configurados por um sistema que se propaga nos fazendo falar e pensar segundo seus esquemas, nos transforma em seres funcionais a seus interesses. Os estudantes *somente fazem eco* quando pensam de acordo com a propagação dominante: «tenham ideias justas!». Mas a verdadeira justiça está além da Justiça, do Direito e das leis como instancias transcendentais; a justiça é um *movimento* imanente.

Um *Ensino* é isto: uma ação concreta que desestabiliza. Não são muitos aqueles que questionam o sistema, nem a desigualdade que gera. Mas são mais os militantes que operam, sem saber, *micropoliticamente*: “Não encontrará a justiça senão se movendo (...), seguindo seu desejo. Tomará em suas mãos a máquina de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 1990: 76-77). Desta maneira podemos *conectar desejo com pensamento: instaurar as condições para atos de pensar está em relação com um agenciamento-educação menor*.

Todos somos merecedores de uma educação de qualidade que nos ajude a nos superarmos tanto individual como coletivamente. Mas, isto implica *contemplar a diferença imanente à realidade social, a cada aula, a cada educando*. Segundo a lógica do sistema educativo, a heterogeneidade é uma ameaça para a igualdade, por isso é necessário anulá-la subjugando-nos a um molde homogêneo: aulas organizadas segundo idades, reproduzindo programas pensados *a priori*. Nestes espaços, a contingência é vista como uma inimiga e a contemplação de qualquer emergente é rapidamente neutralizada pelas “exigências”. Os conteúdos se repetem segundo um critério benevolmente homogeneizante. É hora de reconhecer, como docentes e investigadores, que a estratégia integradora da Escola acaba por gerar mais exclusão que saná-la, abrimo-nos à *diferença em aula como igualdade de fato, a aula como acontecimento*. Agitar as moléculas em aula envolve uma certa desordem e um desajuste. *Devir-vapor da aula*. As individualizações docente-aluno se desenhariam em virtude dos *processos de singularização da subjetividade* “que encontram via desejo os seus movimentos de produção e criação mais distintos” (FIGUEIREDO, 2013, p.103), rompendo com o modelo-estrutura cristalina.

Assim, *o que o conceito de ignorância tem a ver com tudo isso? Apresentar um novo conceito de ignorância não somente permite advertir o controle em educação, mas também abre a possibilidade de distinguir espaços-tempos menores e concretos que fogem do instituído, configurando outras formas de se aproximar do pensamento, ao aprender e saber. Espaços-tempos que, em sua singularidade, podem inspirar para pensar o panorama educativo de forma mais ampla.*

É certo que para a filosofia deleuzeana não há fórmulas nem métodos, mas criação, o que tem seus benefícios e desvantagens: por um lado, a mudança dependerá de acontecimentos espontâneos não programados e nem programáveis. Mas, por outro, é justamente esta perspectiva, a fragmentaridade destas iniciativas ou respostas, o que lhes permite escapar da totalização do poder ou de uma reforma. Ainda fica a esperança para a educação que deve ser pensada localmente como *educações menores* que habilitem possibilidades que escapem ao controle exercido sobre o pensamento.

A macropolítica é representativa, a micropolítica não, é livre fluxo do desejo. Atualmente comprovamos via fatos que todos os **dispositivos que sustentam o formato escolar imperante não garantem uma educação de qualidade**. Como ler este fato em educação? Figueiredo (2013) o expressa com uma imagem que faz referência à *teoria do caos*: a mais mínima variação em aula pode produzir as mudanças mais profundas – ou, *deleuzianamente*, mudanças de superfície - variar seu curso e ser incontrolável a causa de um processo de ampliação desta mesma variante:

[...]os dois processos coexistem, ou seja, a máquina de subjetivação identitária estará sempre em consonância diagonal com a máquina de subjetivação experimentativa, portanto, há que se atentar para o funcionamento coexistente de ambos com vistas a explorar mais engrenagens da segunda, ou seja, devemos deixar que mais borboletas passem por nossas salas de aulas e seja foco de nossa atenção, que esta mesma borboleta seja a mola propulsora de inúmeras experiências (FIGUEIREDO, 2013, p.114).

*O movimento das asas de uma borboleta pode mudar o mundo*⁴. Não somos nós mesmos (educadores), os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação?. Se isto é assim, também não temos a capacidade e a potência de (resistir) re-existir?

Referências

BERGSON, H. *Memória e vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, H. *Introducción a la metafísica*. Montevideo. La Casa del Estudiante. 1960.

⁴ Una de las variaciones de un célebre proverbio chino.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004.

_____. *Deleuze – Uma filosofia Del acontecimento*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

DELEUZE, G. (1962). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona. Anagrama. 1986.

DELEUZE, G. (1964). *Proust y los signos*. Barcelona. Anagrama. 1995.

DELEUZE, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires. Amorrortu. 2009.

DELEUZE, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona. Paidós. 1994.

DELEUZE, G. (1987). “¿Qué es el acto de creación?”. En *Fermentario*, núm. 6, Montevideo, 2012.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. México D.F. Ediciones Era. 1990.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos. 2004.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. Anagrama. 2009.

DELEUZE, G., PARNET, C. (1977). *Diálogos*. Valencia. Pre-textos. 1980.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1998.

FIGUEIREDO, G. (2013). “Por uma Pedagogia Menor –subjetividades experienciantes e experiências deslizantes”. En: GODOY, A.; FIGUEIREDO, G. AVELINO, N. (orgs.). *Pedagogia, sujeito e resistências: verdades do poder e poderes da verdade*. Curitiba. Prismas. 2013.

FIGUEIREDO, G. (2014). “das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de amélie poulain”. In: RIBETTO, A. políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro. Lamparina-FAPERJ. 2014.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1998.

FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid. Las Ediciones de La Piqueta. 1980.

MONTAIGNE, M. DE. *La educación de los hijos*. Madrid. Veintisiete Letras. 2010.

HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NIETZSCHE, F. *Sabedoria para depois de amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ORLANDI, L. B. L. *Apontamentos sobre pesquisa em educação*. MIMEO, 1978.

STIRNER, M. *O falso princípio de nossa educação*. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

VIDA, ARTE E DÉCADENCE: ASPECTOS DE “FILOSOFIAS OPOSTAS”

Douglas Alberti Schaitel
Graduando UF Front Sul

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade apresentar, de uma maneira sucinta e delimitada, a caracterização de “arte” na filosofia de Platão em contraste à *filosofia do martelo* de Friedrich Nietzsche. Para tanto, primeiramente, serão tratados os conceitos principais que constituem uma “estética platônica”, e apontar-se-á alguns aspectos importantes da construção estético-metafísica da *teoria das Ideias*. Num segundo momento, trabalhar-se-á o conceito de *arte* na filosofia do *jovem* Nietzsche em *O nascimento da tragédia*, demonstrando a importância que o conceito de *vida* assume enquanto um constituinte da arte trágica dionisíaca. Por fim, trabalhar-se-á a problemática do “socratismo estético”, presente no *Crepúsculo dos ídolos*, a fim de demonstrar uma aproximação entre o pensamento jovem e maduro de Nietzsche.

Palavras-chave: *Ideias*. Arte. Vida. Platão. Nietzsche

Abstract: This paper aims to present, in a succinct and bounded way, the characterization of “art” into Plato's philosophy as opposed to *the hammer philosophy* of Friedrich Nietzsche. Therefore, firstly, will be treated the main concepts to constitute a “Platonic aesthetics” as well as point out some important aspects of aesthetic-metaphysical construction of the *theory of Ideas*. Secondly, will be addressed the concept of art in young Nietzsche's philosophy in *The Birth of Tragedy*, showing the importance that the concept of *life* assumes as a constituent of the tragic Dionysian art. Finally, it will be analyzed the problem of “aesthetic socratism” present in *Twilight of the Idols*, in order to demonstrate a connection between the thought of the young and mature Nietzsche.

Keywords: Ideas. Art. Life. Plato. Nietzsche

1 Introdução

Respondendo e contestando a dois mil anos de história, alvites e acepções filosóficas, Friedrich Nietzsche “entoa seu martelo” contra uma sabedoria que *esvazia o sentido da vida*. Nietzsche não admitia que existisse “outro mundo” além deste e não admitia o fato de haver a possibilidade de “outra vida” além desta. Ora, durante séculos, o pensar metafísico e o

alegórico cristão, bem como suas respectivas doutrinas concebidas como *negativistas*, segundo Nietzsche, declinaram este mundo em prol doutro: um mundo *imutável suprasensível*. Recordemos do pensamento do mestre Platão: Filosofar é aprender a *morrer* em vida. Segundo Nietzsche, portanto, tais pensadores depreciaram esta vida em nome de outra que deveria ser *eterna*, o que incumbiria em um homem dualista, composto de corpo e alma¹, ao puro e ao rejeitável. Nesse sentido, ao longo da vasta obra de Platão, nos salta aos olhos um fator comum no pensamento do autor em relação à sensação, à *arte* e às “manifestações humanas”: a *aversão* e o rebaixamento frente ao conhecimento (*episteme*) e a sabedoria (*sophia*). Prova disso, no diálogo *Fédon*, Platão dirá que o corpo é o próprio túmulo da alma (*psychê*), que há um encarceramento da alma a partir do corpo e que isso não permite a ascensão ao que, de fato, seria real, mas sim, condenaria o homem ao mundo das aparências e sensações. Ademais, somente com a morte do corpo, a alma rememoraria as *Ideias* (*Idea*) (mito da imortalidade da alma)². Da mesma maneira, no diálogo *A República*, a arte era tratada enquanto uma técnica (*technê*)³ e voltava-se sob um viés mais político na estruturação da *polis*, presente nos livros II e III, bem como, no livro X, aos poetas só lhes restavam serem excluídos da *polis* platônica.

O que se deve atentar nas obras de Platão é que para o pensamento grego, em contraste com o moderno, a arte e o conhecimento do belo não possui uma significação primordialmente estética, mas antes ética, visto que há uma *virtude verdadeira* (*areté*) no homem que conhece o *belo em si*. Ora, para o autor são noções indissociáveis. Platão adota uma atitude bastante crítica em relação à arte enquanto abrangente noção de perfeição, o belo e o bom, a tríade que Nietzsche irá direcionar sua crítica no *Crepúsculo dos Ídolos* (GD/CI).

Portanto, o presente trabalho tem por finalidade apresentar, de uma maneira sucinta e delimitada, a caracterização de uma “arte” na filosofia de Platão em contraste à *filosofia do martelo* de Friedrich Nietzsche. Dessa maneira, o trabalho divide-se em três partes.

¹ Isto é, separar a alma do corpo: *alma* enquanto verdadeira e “pura” proveniente daquilo que é bom em si e, de outro lado, o *corpo*, o homem, o mutável, o instinto mutável e carecedor de verdade, o corruptível. Assim, segundo Platão, o filósofo deve ser um *morto* em vida, ou seja, aquele que nega o corpo e o *vir-a-ser* em proveito da alma e da eternidade. O corpo produz perturbações, incertezas e paixões, e para elas não atrapalharem o caminho da alma em direção à verdade, ele deve ser desprezado. Filosofar, nesta temática é aprender a morrer em vida, ou seja, separar a alma do corpo. Cf. PLATÃO, 1972, 82d-88e-118a.

² Cf. PLATÃO, 1972, 65c - 66d; 82d.

³ O termo *techné* comumente traduz-se como *arte* e delimita um escopo maior do que entendemos como “arte” contemporaneamente. O termo expressa tanto a pintura e a escultura como também a medicina, a pescaria e a arquitetura. É exatamente justamente acerca dessa noção de *techné*, articulada à *Teoria das Ideias*, que Platão vai impulsionar sua crítica à poesia, por ela conter um caráter de imperfeição perante a verdade. De fato, a arte do rapsodo compreendia, além da recitação, uma espécie de exegese acerca dos dizeres dos poetas, aproximando-se, então, das demonstrações públicas realizadas pelos próprios sofistas.

Primeiramente, serão tratados os conceitos principais que constituem uma suposta “estética platônica”, e apontar-se-á alguns aspectos importantes da construção estético-metafísica da *teoria das Ideias*. Num segundo momento, trabalhar-se-á a importância da *arte*, especialmente a arte trágica, na filosofia do *jovem Nietzsche* em *O nascimento da tragédia* (GT/NT), demonstrando a importância que o conceito de *vida* assume enquanto um constituinte da arte trágica dionisíaca. Por fim, trabalhar-se-á a problemática do “socratismo estético”, presente no *Crepúsculo dos ídolos*, a fim de demonstrar uma aproximação entre o pensamento jovem e maduro de Nietzsche. Vale lembrar que a digressão de temas é essencial para uma argumentação mais apurada neste artigo, bem como, nossa revisão bibliográfica procurou enfatizar o aspecto de uma relação mais intrínseca entre teoria do conhecimento, ética e estética na estrutura de argumentação dos autores.

2 A “estética” da participação

O esforço da teoria platônica se refere estritamente no sentido de encontrar um fundamento primeiro e mais cognoscível da realidade. Segundo a teoria Platônica, há características nas coisas sensíveis/múltiplas porque estas participam de *Ideias* unas, imutáveis e que, por sua vez, seriam as causas ontológicas das primeiras. Dito de outra forma, no mundo ou esfera sensível, as imagens seriam representadas por suposições e os objetos sensíveis, interpretados pelos sentidos; essa esfera corresponde às opiniões formadas em bases que apóiam o relativismo e são passíveis de explicação racional. Já no que tange à esfera/mundo inteligível, encontrar-se-iam os objetos matemáticos e, em seguida, as *Ideias*; esta esfera, das coisas inteligíveis, “(...) é aquela em que é a própria razão (episteme) as apreende [as *Ideias*] com a força da dialética (διαλεκτική)” (511b).

A *Sophia*, por sua vez, como dito antes, é a sabedoria daquilo que é, isto é, a sabedoria daquilo que impulsiona a dialética. De fato, para garantir a possibilidade da multiplicidade das coisas e, conseqüentemente, do discurso acerca delas, o realismo platônico esconde uma dualidade ontológica, ou seja, há coisas sensíveis e há “coisas” inteligíveis. Ademais as coisas sensíveis possuem um valor, um estatuto ontológico menor do que as *ideias*, justamente por estas serem copias ou imagens das *Ideias* como nos é apresentado no final do livro IV e no VIII da *República*. Disso se segue a doutrina do uno sobre o múltiplo e por causa desses

elementos de pureza e transcendência da *Ideia* essa abordagem será fundamental para tratar do problema da estética em Platão.

Corroborando ao exposto, se estabelece uma distinção entre a *Ideia* e as coisas que lhe são semelhantes: a primeira sendo sempre igual a si mesma, imóvel e imutável só pode ser apreendida pela alma (*psyché*) e as segundas se vinculam à primeira pela participação. Por sua vez, os objetos sensíveis que participam das *Ideias* nunca as esgotam. As *Ideias* são simples, imóveis e só podem ser apreendidas pelo intelecto, permanecendo sempre na identidade: o Grande em si, o Bom em si, o Belo em si, etc. Contudo, as *Ideias* não são percebidas através de nossos sentidos, mas eles nos despertam para o reconhecimento de uma contemplação anterior, e anterior no sentido de superioridade, à própria vida.

Para Platão, a teia causal de perfeição é essencial em sua teoria, ou seja, o belo é a verdade (*aletheia*), a perfeição da *Ideia*. Dessa forma o belo (*kallon*) não é *somente* a beleza, mas a *própria Beleza em si (auto kallon)*, a “verdadeira”. A pergunta “o que é o *belo em si*?” tom seu lugar na investigação dialética platônica⁴.

Não obstante, a “estética nasceu quando Sócrates soube responder a Hípias (no *Hípias Maior*) que o Belo não formava atributo particular de mil e um objetos; sem dúvida, homens, cavalos, vestuário ou lira são coisas belas; mas acima de tudo isso, existe a *Beleza em si*”. (HUISMAN, 2012, p.16, *grifo nosso*). Tal afirmação constitui o núcleo de uma suposta *estética platônica* conectada ao aparato metafísico da *teoria das Ideias*, pois marca um fator crucial: a *representação*. Em outras palavras, o *Hípias Maior* trata do problema da atribuição às coisas das mais variadas qualidades *comuns* ao belo. Nota-se no *Fédon*, no *Íon*, na *República*, no *Hípias maior*, no *Banquete* e no *Fedro* uma alusão parecida (alguns dirão, a mesma): “é a partir do Belo que tudo o que é belo o é, é em função desta *Ideia*, realidade suprema (...)” (*Idem*, p. 18).

Consoante a isso, no livro VI da *República*, Platão afirma que o verdadeiro conhecimento (*episteme*) das formas (*Idea*) não pode ser alcançado através dos sentidos, mas sim através da própria razão, através do movimento da dialética⁵. Seguindo essa divisão, Platão afirma que o nível ontológico das coisas varia de acordo com a relação de maior ou menor *nitidez* encontrada pela alma. A divisão do mundo sensível e do inteligível pretendia o distanciamento entre qualquer sentimento/afecção (*aisthesis*) em relação à verdade (*aletheia*),

⁴ Não cabe aqui estabelecer a distinção entre os argumentos de Sócrates em relação aos de Platão, suas características e especificidades, por fugir do escopo do artigo, mas sim, prezamos o que há em *comum*, ou seja, o que está na origem do sistema platônico que foi, ao que tudo indica, “herdado” de seu mestre, a princípio o método de investigação.

⁵Cf. PLATÃO, 2006, 511a-c.

que por sua vez era una, imutável e, portanto, não poderia habitar este mundo imperfeito, mutável e finito.

Assim, a partir do momento em que se instaura a questão: *Qual a essência do belo em si?*⁶ uma *nova questão* é colocada em cheque, pois o paradigma, paralelamente, versa sobre uma teoria do conhecimento⁷. Ora, *conhecer o Belo em si* é tarefa do filósofo, bem como o *Bem em si*, o verdadeiro⁸ e todas as outras *Ideias (Ιδέια)*. Neste caso, recorreremos à *República*, que nos lembra um fator importante: a *ética* formula-se sobre a base metafísica da Teoria da *Ideias*, corroborando a discussão dos vínculos entre a arte e os fundamentos da cultura. Não obstante, na *República* (livros II e III) Platão explica que os ensinamentos dos guardiões *deveriam visar à defesa da Polis ideal* (374a); tal qual, posteriormente, a formação do *Basileu*: que em ambos os movimentos da *dialética* (ascendente e descendente)⁹ adota os mesmos conceitos de conhecimento, a saber: *sophia* (σοφία), *phronesis* (φρονησις) e *episteme* (επιστημη). Esses, portanto, são todos sinônimos da capacidade do governante alcançar a *Ideia de Bem*¹⁰. A partir disso, a temática da *poesia* ganha relevância no diálogo, na tentativa da busca da “educação mais adequada para formar homens com certa natureza filosófica” (NATRIELLI, 2003, p.8). A fim de síntese do que foi dito até aqui, Jan Aertsen (2008, p.5, *grifo nosso*) corrobora:

Um ensinamento característico de *O Banquete* é que o belo sempre implica o bom (201c); ele é uma manifestação do bom. Um ser humano que tenha visto a *Beleza em si* é capaz de produzir “virtude verdadeira” [*arete*] (212a). Para o pensamento grego, em contraste com o moderno, o belo não possui uma significação primordialmente estética – Platão adota uma atitude bastante crítica em relação à arte –, mas antes *ética*. Isto também é expresso por meio do conceito tipicamente grego de *kalokagathia*, no qual são reunidos, como abrangente noção de perfeição espiritual, o belo [*kalos*] e o bom [*agathos*].

⁶Nota-se no *Banquete* que a beleza é discutida em estreita ligação com *Eros*. *Amor* é sempre amor por alguma coisa. *Belo* é aquilo a que *Amor* é intencionalmente apontado. O poder do amor (o erótico) manifesta-se na ascensão da alma dos corpos belos ao conhecimento do “αυτο καλλον” (*auto kallon*): a Beleza absoluta que é uniformemente sempre bela. Cf. PLATÃO, 1979, 211b-c.

⁷ É inviável procurarmos no platonismo, um “sistema estético” propriamente constituído, visto que o próprio estudo do belo não se dissocia do sistema metafísico-dialético de Platão. Quando desmembra-se isso, caímos em aporias; sob esta perspectiva, a teoria de Platão ora é uma ontologia, ora uma teoria do conhecimento, ora (poder-se-ia dizer) uma *teoria estética*.

⁸ Sobre a tríade Bom-belo-Verdadeiro, cf. AERTSEN, 2008. Nessa seção do texto, Aertsen irá discutir a tese de que a argumentação dessa tríade foi explicitamente formulada pela primeira vez na Idade Média, analisando o fato da razão humana relacionar-se à realidade de três modos diferentes: teórico, prático e estético.

⁹ Cf. PLATÃO, 2006, 514a-518b.

¹⁰*Sophia e phronesis* assumem o mesmo papel: são elas, a *sabedoria daquilo que é*, das *ideias* e objetos matemáticos, da verdadeira filosofia (521c).

Em suma, a *Ideia* suprassensível una e universal é *causa* das coisas sensíveis, múltiplas e particulares, que a ela estão relacionadas pela participação. De fato, esse é o princípio ontológico que explica a relação de causalidade entre *Ideias* e coisas sensíveis. Dessa forma, no exemplo de ‘participação’ mais ilustrativo dado por Sócrates, no *Fédon* (100a9-e5), a presença da beleza, como uma característica, na pluralidade de coisas sensíveis particulares se explica pela existência da *Ideia* una e universal de beleza. Logo, as coisas belas, múltiplas e sensíveis, são belas, pois nelas se faz presente a característica de beleza em virtude de sua participação, por sua vez no Belo em si mesmo (SOARES, 2010, p. 107).

3 A crítica platônica da “arte”

Será justamente pela questão do reconhecimento do real e das possibilidades de construir sobre esse um conhecimento que caracterize o próprio homem, o lugar por onde Platão principia seu discurso mais conhecido sobre a *arte* (*technê*). O conceito de imitação (*mimesis*) será o ponto fundamental da teoria platônica da arte e o elemento original de sua condenação dos poderes artísticos. Logo, no *livro X* da *República*, apontam-se três objetivos essenciais: o esclarecimento da base da poesia imitativa (*mimesis*); o fato de os poetas não possuírem *episteme* sobre aquilo que falam tão bem, tal como a retórica, e, por fim, a associação da poesia como a pior parte da alma, em detrimento da parte mais sábia (tal qual no *Fédon*).

Platão oferece argumentos no *livro X* que dão sustentação ao porquê de a poesia ser condenada no ensino¹¹ e, segundo Coelho (2005, p.2, *grifo nosso*): “Platão é cuidadoso em não apenas dizer que a filosofia haveria de ocupar a função da poesia, mas tenta paulatinamente, no *livro X*, provar a *inutilidade da poesia* ou, melhor ainda, que essa produz *patologias* na alma humana.” Assim, de acordo com o autor (*idem*), o filósofo grego tenta instaurar um novo modelo educacional, não repetindo os erros causados até então na educação

¹¹ Na *República*, Platão considera três artes: “(...) a que visa ao uso, ao que visa à fabricação, e à que visa a imitação” (601 d). Citando o exemplo do pintor, Platão afirma que mesmo sem entender nada da arte de um sapateiro conseguiria criar uma imagem de um sapato, por exemplo; logo, ele não tem o puro conhecimento da arte, mas apenas expressa uma cópia daquilo que ele imagina estar criando, deste modo cria imagem vazias, pois ele não entende do ser, mais sim da aparência (601c). Portanto, a poesia faz mal ao filósofo e aos cidadãos por ela comover sentimentalmente e bloqueando o raciocínio. “Se, porém, acolheres a sedutora musa na lira ou na épica o prazer e a dor reinarão na cidade em vez da lei e do princípio, que entre nós, sempre foi tido como o melhor” (607 a). Percebe-se aí, o que da poesia devem os receptores repudiar, pelo fato de que não proporcionam verdade, conhecimento, e ao enfatizar narrativas de sentimento, tristes ou felizes, tornam o homem sensível coagindo a natureza que preceda a calma, o bem, a justiça, impossibilitando, de tal forma, seja por seu encantamento, seja por qualquer coisa, o pensamento racional (*logos*).

pela poesia, baseado nos mitos, ficção e no exagero, mas instaurar um novo modelo educacional *baseado na filosofia e na escrita*.

Não obstante, o porquê de os poetas não constituírem núcleo na educação pode ser interpretado sob quatro características: a primeira, é que as fábulas e *estórias* são as primeiras formas de educação dada às crianças; a segunda, que embora as fábulas encenem conteúdos verdadeiros, são *estórias* inventadas, mentirosas e falsas; a terceira defende que a infância é o melhor momento da educação para moldar o caráter moral do indivíduo; a quarta é a de que, a partir do modelo de moralidade desejável pelo estado, possam-se *controlar* as fábulas que podem e as que não podem ser contadas às crianças (Soares, 2005).

Mas, além da fábula e da poesia trágica, há o “elemento ontológico” determinante, que susta na própria pintura¹². Segundo Huisman (2012, p.23), a pintura é considerada por Platão como “a mais perigosa das artes.” Acrescenta ainda que “a pintura é quase sempre uma mestra de ilusões: *indistinta* vista de perto, *enganadora* vista de longe” (*Idem*, p.23). Não obstante, na *República*, Sócrates argumenta que o pintor estaria em terceiro lugar em um nível ontológico, pois ele faz a cópia da cópia (da *Ideia*) na reprodução de suas pinturas (597d). Platão assevera o fato que um pintor, mesmo sem entender nada da arte de um sapateiro, conseguiria criar uma *imagem* de um sapato. Disso se segue que ele não teria o puro conhecimento da coisa, mas apenas expressaria uma cópia daquilo que imagina, criando, assim, imagens vazias e simulacros, pois o pintor não sabe, não compreende *ser*, mais sim, a própria *aparência* (601c). Dessa maneira,

O pintor também é tido como artífice e autor do objeto e reconhecido como o *imitador* daquilo que os outros são artífices. Ora, como se pode ver, “a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma *aparência*.” (COELHO, 2005, p.4, *grifo nosso*).

Percebe-se aí o aspecto da poesia que os receptores devem repudiar, pelo fato de que não proporcionam o conhecimento verdadeiro¹³. Destarte, esse é o elemento que constitui a preocupação de Platão com a formação (*paideia* – *παιδεία*) do cidadão, que, se ministrada de

¹² A fim de uma maior explicitação da questão sobre o “lugar das artes” na filosofia de Platão, Cf. HUISMAN, 2012, p. 22-25.

¹³ Baumgarten, ao identificar a *Estética* enquanto *uma disciplina* e domínio da ciência, enfatiza esse caráter *inferior* das artes e, em suas próprias objeções, levanta questões que permeiam esse tipo de discussão. Tendo seu estatuto definido, uma objeção é levantada pelo autor: a estética como uma ciência da sensibilidade (que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas *imagens* da arte) não invalidaria ou tomaria o posto/lugar da ciência lógica. Cf. BAUMGARTEN, 2012. p. 69-87.

forma imperfeita, coloca em xeque o modelo da cidade justa. Logo, a educação imperfeita destrói o equilíbrio na alma, e exalta as partes inferiores da alma. Por tudo isso, a poesia, baseada na ficção, não pode ser base da educação. O que é *bom e belo* (*kalos kagathos* - *καλος καγαθος*) prossegue, não tem fim, tal como a imortalidade da alma e a imutabilidade das *Ideias*. Por conseguinte, o que é mal certamente sofre um processo de autodestruição, encaminhando o homem para o fim, para o mutável e degradável, portanto passível de conhecimento. A questão do belo deve ser entendida aos moldes da teoria platônica, isto é, atrelada à sua metafísica.

4 O “outro lado da moeda”

Corroborando ao exposto, para Platão, cada “manifestação” da *mimesis* constitui um *decréscimo* de valor ontológico no mundo sensível, surgindo, a cada vez, algo como cópia do mundo inteligível e, por conseguinte na “arte”, visto que a imitação aparece da mesma maneira, como cópia da cópia (exemplo do pintor). Em contrapartida, a “metafísica de artista” de Nietzsche caracteriza-se pelo fato de que cada *mimesis*, contrariamente, agrega certo valor ao passo que a arte surge em Nietzsche como a esfera *mais valorosa*:

O dizer sim à vida, mesmo em seus problemas mais estranhos e mais duros; a vontade de vida se alegrando com a própria inescotabilidade no *sacrifício* de seus tipos mais elevados – foi *isso* o que chamei de dionísio, descobri que *isso* era a ponte que levava à psicologia do poeta *trágico*. Não para se livrar do horror e da sua compaixão, não para se purificar de um afeto perigoso através de sua descarga veemente – essa é a compreensão do Aristóteles. Mas para, ultrapassando o horror e a compaixão, ser a própria volúpia eterna do devir – essa volúpia que também inclui a volúpia na destruição...e assim toco outra vez o ponto do qual um dia parti (...) (GD/CI, p.135).

Nota-se que essa “inversão paradigmática” *marca* o pensamento de Nietzsche, isto é, a própria maneira de fazer um discurso em prol da aparência, a favor e necessária à vida. Nesse sentido, “vida” já é um conceito fundamental na filosofia do jovem Nietzsche, pois é ela a única via de acesso à essência da *transvaloração dos valores morais*. Instalou-se um modo de fazer filosofia que se caracterizaria enquanto uma inversão do platonismo, isto é, assumir para si a tarefa de “liberar” o múltiplo e a diferença da imutabilidade, ou seja, deixar com que aquilo que habita o mundo do vivido não se subordine por aquilo que é banalmente atrelado ao mundo do pensamento. Desse modo, a consequência seria onde o existir, onde a vida está acima de um idealismo, onde a experiência vivida não se subordine às *Ideias*.

Em *O nascimento da tragédia* o fator do mundo da vida (*lebenswelt*) se manifesta de uma forma marcante, pois Nietzsche analisa o relacionamento do homem com a vida na antiguidade grega pré-socrática. Segundo Sangiovanni (2008, p.36) “os gregos sabiam da condição trágica da vida e a suportavam pela cultura dionisíaca do teatro. A arte é elevada à condição de único caminho para uma existência humana (...)”. Não obstante, o homem grego sentia o aspecto negativo da vida (expressados na injustiça, falta de sentido, etc.) e reconhecia os horrores e espantos constitutivos da própria vida. Segundo Nietzsche, a vontade helênica cria a arte gerando o mundo dos deuses, da poesia, como uma espécie de “projeção” sensível, a fim de ocultar tal aspecto ruim ou espantoso da vida, na tentativa de justificá-la como mais desejável de ser vivida, isto é, afirmando que eles usaram de uma sabedoria trágica para superar o pessimismo diante da finitude do homem¹⁴ (BARRETO, 2011, p. 28/9).

Contudo, os conceitos de *vida* (*Leben*) e *existência* (*Existenz*) parecem estar atrelados no *Nascimento da tragédia*, pois ambos referem-se ao *estar presente no mundo*. Os dois conceitos se mostram, originariamente, como fonte de dor e feiúra, portanto necessitam de algo, precisam do próprio encobrimento da arte. Por sua vez, o “encobrimento” da vida pela arte é atribuído à dimensão imagética, onírica. É nisso em que consiste o pensamento do jovem Nietzsche, pois “todo o livro [GT/NT] dedica-se a analisar um *fenômeno histórico* – a cultura da época trágica, que produziu um tipo de relacionamento do homem com a vida – com o objetivo de entender como esta cultura foi possível para promover seu renascimento.” (BARRETO, 2011, p.24, *grifo nosso*). Nesse sentido, percebemos aqui um ponto “em comum” com a “proposta” da *República* de Platão, isto é, a proposta consiste em “preparar uma revolução cultural que possibilitasse o surgimento de gênios, de uma *nova espécie* de homens” (*idem*, p.25). Contudo, o fator diferencial nietzschiano é sustentado pela arte trágica em contraposição à racionalidade.

De fato, uma síntese inicial sobre a questão da arte (*techne*) em Platão (no livro X da *República*, em especial) pretende aqui apenas uma tentativa de localizar o que pareceu ter soado para Nietzsche como um convite ao embate, aquele travado entre a razão e a imagem, entre o discurso racional e as artes (miméticas). Esse fator é crucial e perpassa todo o pensamento do filósofo alemão, como percebemos em *O nascimento da tragédia* e, posteriormente, com o *Crepúsculo dos ídolos*: respectivamente, a primeira e a última fase do pensamento de Nietzsche¹⁵.

¹⁴Cf. GT/NT p.32-35.

¹⁵ Cada qual com sua especificidade em relação ao método de abordagem, visto que na última fase de seus escritos Nietzsche possui um visão muito mais negativa no sentido da destruição metafísica platônica, bem

5 A tragédia grega: os impulsos “nietzschianos”

A partir da obra *O nascimento da Tragédia*, Nietzsche esclarece que a compreensão da arte, partindo da tragédia, constitui uma chave de interpretação da existência, mas, sobretudo, constitui uma alternativa ao conhecimento teórico proposto por Sócrates, no sentido em que a lógica socrática *condena a arte grega ao mundo da incompreensão* e da ilusão, ao passo que julga “corrigir” a existência. Para Sócrates, a tragédia parecia dirigir-se às pessoas sem muito entendimento (*nicht viel verstand besitzt*), assim Sócrates a considerava: “Algo verdadeiramente irracional, com causas sem efeitos e com efeitos que pareciam não ter causas” (GT/NT §14).

Contudo, a partir da obra *O Crepúsculo dos ídolos*, Platão e Sócrates são reconhecidos pelo autor alemão como *sintomas de declínio*, instrumentos de decadência grega, caracterizando-os como anti-gregos. Há aqui uma aproximação que entra em contraste com seus escritos juvenis. Conforme Nietzsche (GT/NT, p.44), Sócrates é o responsável pelo “suicídio” (*Selbstmord*) do esquema trágico, ou seja, Sócrates *desconstrói a união* entre os *impulsos apolíneos e dionisíacos*. Observa-se então: primeiramente, Nietzsche busca a partir do pensamento grego, especificamente *a partir da tragédia helênica*, apresentar uma explicação *estética* para a existência; o filósofo concebe então, em segundo lugar, os impulsos estéticos *apolíneo e dionisíaco*, a partir dos quais constrói sua teoria, pois: “(...) só como fenômeno estético poderiam a existência e o mundo justificar-se eternamente” (Idem, p. 15). Em vista disso, o autor afirma que no mundo helênico tais impulsos eram esboçados entre a arte do figurador plástico, *a apolínea*, e a arte não figurada da música, a de *Dionísio*. Assim,

Esses impulsos, aparentemente discordantes, efetuariam sua reconciliação na tragédia, que, tendo sua origem na música, concentraria juntos tanto a palavra dramática quanto a sua transfiguração na encenação. Portanto, é a partir da arte trágica que o povo grego vence o pessimismo: ela lhe possibilita “transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver.” (GT/NT, §7). Os gregos teriam encontrado na arte a chave para resolver a questão de como se proteger dos horrores da revelação da “verdade do mundo”. A interpretação nietzschiana mostra como a arte na Grécia assume o importante papel de instância salvadora da vida. (MANGABEIRA, 2001, p. 332).

como, o seu método de investigação “genealógico” desenvolvido, que aqui não cabe tratar por sair da delimitação do artigo.

Nietzsche consiste em afirmar que estes impulsos, tão diferentes de si reuniram-se pela primeira vez com os gregos antigos e geraram a tragédia ática. Representado por Apolo (Deus do Sol) a clareza, as artes e a nobreza existiam no homem em equilíbrio com a natureza primitiva e os instintos naturais, representados por sua vez, pelo deus do vinho *Dionísio*, senhor das festas, do prazer e do exagero. O espírito da ordem, da racionalidade e da harmonia intelectual, representado por Apolo e o espírito da vontade de viver espontânea e extasiada representado por Dioniso.

O apolíneo e o dionisíaco são caracterizados por Nietzsche como poderes/impulsos artísticos que brotam da própria natureza. Embora sejam impulsos opostos, eles se complementam enquanto princípios artísticos na tragédia grega. Todo artista diante desses estados artísticos imediatos da natureza é um “imitador”; ademais, “o dionisíaco vem romper com as fronteiras do indivíduo, aquelas são bem vigiadas durante o estado apolíneo; Ou seja, enquanto o impulso apolíneo preza pela *medida*, o dionisíaco é a *desmedida*”. (RUBIRA, 2008, p. 254, grifo nosso). A justificação “estética” da *existência* seria oposta à justificação socrática, segundo a qual a arte seria rebaixada ao nível da mentira.

6 O socratismo estético como forma de doença

Segundo Nietzsche, Sócrates aparenta surgir como o inaugurador de uma nova exigência: A supressão do artista e do estilo trágico em função do estilo teórico, do homem teórico¹⁶. Eis então o cerne da crítica nietzschiana: o conhecimento racional, explica Meirelles (2004, p.11), coloca-se acima da arte e da vida, julgando-as exatamente através do método

¹⁶ Nietzsche não tenta fazer um “estudo antropológico” dos helênicos, mas critica esse movimento: o socratismo ou *platonismo*, com seu precursor Eurípedes, considerando que o homem grego começou a filosofar a partir de suas obras. Em Eurípedes há uma cisão do fator dionisíaco com a retirada do coro trágico (caráter musical do ditirambo dionisíaco) e também o início da Nova Comédia. Eurípedes modifica a estrutura clássica das tragédias (uma *reforma da arte*), pois preza o elemento “Tudo deve ser inteligível para ser belo”, influenciado por Sócrates. Nietzsche quer restaurar o mundo trágico grego e considera as tragédias de Ésquilo como o modelo que expressava a condição da vida grega trágica.

dialético: ora, “para ser belo, tudo deve ser inteligível” e “para ser bom, tudo deve ser consciente” (NT, §11-12).

Eis então o motivo da argumentação de Nietzsche voltar-se contra Sócrates, como o anti-grego (CI, p.27). O conhecimento da enfermidade e da mutabilidade do homem de que antes se falava, saem de cena para serem substituídos então pela certeza da univocidade tanto para o *belo*, quanto para a *verdade e virtude*. Pronuncia Nietzsche (2010, p.29. *grifo nosso*): “Procuro compreender de que idiossincrasia se origina aquela equação socrática de razão=virtude=felicidade: a equação mais bizarra que existe e que tem *contra si*, em especial, todos os instintos dos helenos mais antigos”. Essa equação, segundo o autor, denunciaria a necessidade de valores fixos e imutáveis, e conseqüentemente, impossibilitaria a figura do decadente de suportar a sua própria finitude, visto que, como no caso de Sócrates, a morte era o remédio que ele tanto ansiava.

Cabe aqui uma pergunta: o que caracteriza tal condição decadente? Ou talvez: por que Nietzsche insiste na afirmação de Sócrates ser o portador de um axioma decadente? A resposta é simples: *A avaliação e negação da vida*. Os grandes sábios, *ao negarem a vida*, estão avaliando-a. a partir disso temos elementos para rebuscar o desenvolvimento desta questão fundamental que, desde já, aparece em *O nascimento da tragédia*, isto é, a preocupação de Nietzsche em esclarecer como os gregos conseguiram superar o *pessimismo* que se origina com a própria condição de finitude e habitação de um mundo caótico. Nesse viés, Nietzsche nos apresenta o mito de Sileno¹⁷ que esboça tal condição. Ora, a condição exposta por Sileno é contornada, no sentido que a morte deve ser evitada e a vida preservada ao máximo. Nietzsche, ao retomar os mistérios como fonte para a construção do mito trágico, “também mostra sua divergência para com a filosofia de Schopenhauer, que considera o conteúdo principal dos mistérios, sua celebração da vida imortal, um sinal do otimismo que deve ser superado pela visão superior do pessimismo.” (BARRETO, 2011.p. 30).

O pressuposto disso é o conceito de *vida* enquanto *processo de auto-superação*¹⁸ em qualquer produção humana, seja na arte, na ciência e na filosofia. Outro fator interessante da argumentação nietzschiana é o fator físico ou biológico¹⁹; pois argumenta que além de plebeu, Sócrates era muito feio e sua feiúra seria mais um sinal de objeção, de declínio e, devido a isso, conseqüentemente não simbolizava a “nobreza aristocrata” (GD/CI, p.28). Vale lembrar

¹⁷ Cf. GT/NT. §3. p.33.

¹⁸ Cf. Za/ZA, §2.

¹⁹ Nota-se aqui, a pré-configuração do método genealógico desenvolvido em suas obras tardias: os três movimentos: histórico, psicológico e fisiológico que dão sentido à crítica.

que no pensamento do jovem Nietzsche, influenciado pelas tragédias, o “nobre” caracteriza-se por valorizar a vida, isto é, afirmá-la; por sua vez, o “plebeu” caracteriza aquele que nega a vida, um criminoso dotado de vícios²⁰. Dessa maneira, tal abundância de vícios indicava uma “anarquia de instintos”²¹, ou seja, uma configuração de impulsos; juntamente com outros fatores tais como o *daimon* de Sócrates, a demasiada importância atribuída à lógica (através dos silogismos) e a zombaria de seu discurso complementariam a figura do decadente²².

O filósofo alemão defende que o gosto pela luta e pela vivência trágica (dionisíaca) foram substituídos pela *filosofia dualista*, que por sua vez, ofereceu a *dialética*. A “ascensão da plebe” então toma forma, visto que o antigo “nobre” trágico que antes ordenava²³, que não necessitava de fundamentação ou prova, foi posto de lado pela dialética (FREZZATTI JÚNIOR, 2008, p.315).

Por outro lado, Sócrates não era o único organismo decadente, afirma Nietzsche²⁴, mas também Atenas²⁵ e até mesmo os grandes “nobres” necessitavam de seu “remédio” (. A cultura ateniense estava *descaracterizada*. A racionalidade a todo custo e a dialética foram uma saída. Ora, Sócrates após *morrer pela verdade*, tornou-se uma espécie de modelo a ser seguido: tudo deve se submeter à verdade absoluta, fixa e racional, qualquer outra condição deve ser rejeitada, como por exemplo, os instintos do corpo e também o próprio mundo. A salvação é a luz da razão (Apolo) que age sobre os apetites da obscuridade, dos sentidos. O que se pretendia curar era o cansaço vital com a tentativa de se fixar em algo “uno” e imutável, assim se conservando. Nietzsche aponta que a vida, consiste em um movimento de *auto-superação* e a negação dos instintos é sinônimo de doença. Nesse sentido, Sócrates condenou a si próprio por afirmar que a vida era uma doença.

²⁰ Nietzsche (GD/CI, p.26) utiliza-se de elementos presente em Cícero (*Tusculanas* IV e V) que relata um episódio do fisionomista Zópiro, considerado o introdutor da fisionomia. Zópiro descreve Sócrates como aquele que seria a “caverna para todos os desejos: mulhereengo, estúpido, idiota, etc.”, mas Sócrates teria apenas respondido: “isto é verdade, mas me tornei senhor sobre todos esses desejos”. Parece um tanto contra-intuitivo a esquivia de Sócrates em relação à moralidade aristocrata tão afamada e imposta posteriormente pelo discípulo Platão. *A moralidade* socrática aqui se encontra aos sentidos. É plebeu ou nobre? Ou uma mera coincidência?

²¹ Cf. GD/CI, p. 28.

²² “A mais ofuscante luz diurna, a racionalidade a todo custo, a vida lúcida, fria, cautelosa, consciente, em oposição aos instintos, tudo isso era apenas uma doença (...) e de formal alguma um retorno à “virtude”, à “saúde”, à felicidade... Ser forçado a combater os instintos – essa é a fórmula da *décadence*.” (GD/CI, p. 33)

²³ Cf. JAEGER, 1994, p. 23-61.

²⁴ “Mas Sócrates desvendou ainda mais. Ele olhou por detrás de seus atenienses nobres; ele compreendeu que seu caso, a idiossincrasia de seu caso, já não era nenhuma exceção. O mesmo tipo de degenerescência já se preparava em silêncio por toda parte. A velha Atenas caminhava para o fim. – E Sócrates entendeu que todo o mundo tinha necessidade dele: de sua mediação, de sua cura, de seu artifício pessoal de autoconservação” (GD/CI, p. 31).

²⁵ Atenas estava em guerra contra Esparta (guerra do Peloponeso) e acabou sendo dominada por vários anos. Cf. FREZZATI JR, 2008, p. 316.

7 Considerações finais

A partir de Sócrates e de Eurípides a instância mais importante passa a ser o “conhecimento” e não mais a “arte” em relação à existência. Posteriormente Platão, afirma que a “arte” é apenas uma cópia da cópia (nosso mundo) de um “original” que estaria no mundo das *Ideias* (o mundo supra-sensível). Não obstante essa seria uma forma não enganadora, não artística e, por isso, mais segura de se compreender o *ser*. *O nascimento da tragédia* apresenta um modo de interpretação da existência absolutamente artístico em contraposição à fórmula socrática, absolutamente racional. A arte é a manifestação da natureza, somente pela arte o ser humano pode superar a sua condição niilista. Aos olhos de Nietzsche, Eurípides comete um sacrilégio ao abandonar o mito, que foi substituído pela razão e pela consciência. A arte é elevada à condição de único caminho para uma existência humana: agora a cultura trágica substitui a razão e as normas morais. De certa forma, podemos dizer que a intenção dos escritos nietzschianos trabalhados é colocar o “deus artista” Dionísio em contraposição ao “filósofo” Sócrates, característica que transpassa suas obras, e que se manifesta de certa maneira em suas obras tardias como foi evidenciado no *Crepúsculo dos ídolos*.

Referências

AERTSEN, J. A tríade “Verdadeiro-Bom-Belo”: O lugar da beleza na Idade Média. *Viso - Cadernos de estética aplicada. Revista eletrônica de estética*, n.4. 2008. Disponível em: <http://www.revistaviso.com.br/pdf/Viso_4_JanAertsen.pdf>. Acesso em jun. 2015.

BAUMGARTEN, A. G., Estética, trad. Miriam Sutter Medeiros, In: DUARTE, R., *O belo autônomo: textos clássicos de estética*, e.3. Belo Horizonte: Autentica Editora; Crisálida, 2012. P. 69-87.

BARRETO, A.C. Sobre o “conceito” de vida no Nascimento da Tragédia. *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2. 2011. pp. 18-37. Disponível em <<http://tragica.org/artigos/v4n2/ana.pdf>>. Acesso em jul. 2015.

FREZZATTI JR., W. O problema de Sócrates: um exemplo da fisiopsicologia de Nietzsche. *Revista Aurora (PUCPR)*, v. 20, n.27, p. 303-320, 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=2423&dd99=pdf>. Acesso em jul. 2015.

MANGABEIRA, S. O Nascimento da tragédia: um livro anticristão? In FEITOSA, C.; CASANOVA, M.; BARRENECHEA, M.; DIAS, R. M.(org.). *Assim falou Nietzsche III*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2001, p. 329-335.

COELHO. L.A. A poesia no Livro X da *República* de Platão. *Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas*. Universidade Federal de São João Del Rei, **Pólemos, Brasília, vol 4, n 7, jan -jul 2015**

jan./ dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/1_Edicao/A%20poesia%20no%20livro%20X%20da%20republica%20de%20Platao%20Leandro%20Anesio%20Coelho.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

HUISMAN, D. *A Estética*. Lisboa: Edições 70, 2012.

JAEGER, W.W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira, e.3, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MEIRELES, I. Sobre uma fórmula nietzscheana da *décadence*: “Cristianismo é platonismo para o ‘povo’”. Revista *Unimontes Científica*, Montes Claros, v.6, n.1, Jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/67>>. Acesso em: jul. 2015.

NATRIELLI, Adriana. A crítica do discurso poético na República de Platão. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, p. 7-13, jan./jun. 2003. Disponível em: <www.puc-rio.br/parcerias/sbp/pdf/4-adrianar.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

NIETZSCHE, F. W. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/nascimento/nascimentodatragedia.pdf>>. Acesso em jul. 2015.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou como se filosofa com o martelo*. Tradução, apresentação e notas Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

PLATÃO. *A República: [ou Sobre a justiça, diálogo político]*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado, revisão técnica e introdução Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Fédon*. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. Os Pensadores).

_____. *O banquete*. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza. e.2, São Paulo: Abril cultural, 1979. (Col. Os Pensadores).

RUBIRA, L. Nietzsche: Da tragédia grega à filosofia trágica. *Dissertatio Revista de filosofia*. Pelotas: UFPel, n° 29, p. 249 - 261. 2009. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/29/29-11.pdf>> Acesso em: jun. 2015.

SANGIOVANNI, A. J. “A Crítica de Nietzsche a Tradição do conhecimento Socrático-Platônica”. In: *I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes*, 2008, Curitiba. I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/09_Angelo_Sangiovanni.pdf>. Acesso em jun. 2015.

SOARES, M. “Moralidade e educação: formação do 'humano' e (in)tolerância na República de Platão”. In: *Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação - Racionalidade e Tolerância*, 2, 2005, Passo Fundo. Anais... Passo Fundo: UPF, 2005. p. 1-13.

SOARES, M. *Construção e crítica da teoria das ideias na filosofia de Platão: dos diálogos intermediários à primeira parte do Parmênides*. 2010. 261f. Tese (Doutorado). Pontifícia universidade católica do rio grande do sul: PUC/RS, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3406>>. Acesso em jul.2015.

O ROBINSON CRUSOÉ E O ZÓON POLITIKÓN: INDIVIDUALISMO
METODOLÓGICO E COMUNITARISMO ARISTOTÉLICO NA “INTRODUÇÃO”
DOS *GRUNDRISSE* DE KARL MARX

Rafael Sousa Siqueira
Mestre em Filosofia - UnB

*Todo começo é difícil;
isso vale para qualquer ciência.
(Marx)*

Resumo: Este artigo discute a crítica de Marx ao individualismo metodológico com base em uma interpretação exegética dos dois primeiros parágrafos da “Introdução” de 1857. A questão discutida é: qual o ponto de partida adequado para uma ciência social crítica: pensar os indivíduos ou conceituar o todo? Buscamos reconstruir a argumentação de Marx, no sentido de explicitar as referências teóricas e histórico-filosóficas, para recusar a metodologia individualista adotada pelos economistas, própria da filosofia inglesa e buscar – assim como Hegel – colher premissas no comunitarismo grego, mais precisamente, em sua versão aristotélica.

Palavras-chave: Marx; *Grundrisse*; crítica; método; Aristóteles;

Abstract: This article discusses Marx's critical to methodological individualism based on a exegetic interpretation of the two firsts paragraphs of “Introduction” of 1857. The question discussed is: Wich is the adequated startpoint for a critical social science: to think the individuouos or to concept the whole totality? We seek to reconstruct Marx's argumentation, in the aim of expliciting the theoretical and historic-philosophical references, to refuse the individualist methodology adopted by the economists, proper of english philosophy and to seek – such as hegel – to pick premisses in the greek comunitarism, most precisaly, in your aristotelic version.

Key words: Marx; *Grundrisse*; critical; methodology; Aristotle;

O ano de 1857 foi marcado pela crise econômica. Mas dessa vez, diferentemente das crises anteriores, o epicentro não foi a Inglaterra, mas os Estados Unidos¹. Neste ano ocorreu,

¹ “De fato um povo está no seu auge industrial na medida em que, para ele, o essencial não é somente o ganho,
Pólemos, Brasília, vol 4, n 7, jan –jul 2015 90

portanto, a primeira crise financeira internacional da história. No dia 23 de agosto, exatamente um dia antes do colapso do *Ohio Life* (fato que desencadeou a crise), Marx começa um novo caderno de notas (caderno M). Neste caderno, Marx abandona o estilo do comentário ou da nota de estudos e inicia seu próprio discurso e projeto definitivo da Crítica à Economia Política que já prometera desde 1844. Trata-se não apenas de um certo resumo do trabalho sobre a economia capitalista que Marx empreendera, mas principalmente da primeira tentativa de reconstruir o processo da reprodução do capital sob o aspecto de sua totalidade. O texto é aquele que ficou conhecido como *Grundrisse*, que começava justamente pela “Introdução”. No entanto, a fim de não adiantar conclusões ainda por provar, Marx suprimiu a “Introdução” das versões publicadas da “Crítica da Economia Política”². Salta aos olhos a quantidade de referências teóricas que são postas em jogo já nos primeiros parágrafos. Nos propomos aqui, como parte de um projeto maior de interpretação da “Introdução”, a analisar os dois primeiros parágrafos.

§ 1 – O Robinson Crusó

Antes de preocupar-se com aquilo que Marx chamou propriamente de “método da economia política”, a “Introdução”³ aos *Grundrisse* se ocupa em definir o seu objeto de investigação: tomar a produção e a reprodução do capital como um todo. Nesse sentido, inicia seu discurso introdutório enunciando, na forma de título, no alto do papel, com seus garranchos costumeiros, os conceitos pelos quais o sistema da produção primeiramente aparece, “(Produção, consumo, distribuição, troca (Circulação))”.

O primeiro conceito, posto como objeto central, o momento fundamental e o que responde pela totalidade do sistema, é o de *produção*. “O objeto neste caso é, primeiramente, a *produção material*” (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39). No caso da análise crítica da ciência da economia, a produção deve ser pensada como a produção daquelas condições materiais necessárias para a manutenção da existência de um grupo de humanos. Nessa primeira definição do objeto, a “produção material”, encontra-se justamente o significado do

mas o ganhar; Nesse caso, os ianques são superiores aos ingleses. (MARX, 2011, *Intro*, 2011, p. 42.)

2 A saber, *Para a Crítica da Economia Política*, de 1859; e *O Capital: Crítica da Economia Política*, de 1867.

3 Para a análise da “Introdução” utilizaremos primeiramente a paginação da edição MEW vol XVIII (MARX & ENGELS, 1956-1963) Em seguida constará a paginação da edição brasileira mais recente (MARX, 2011).

materialismo de Marx⁴. Tal produção das necessidades básicas, no que tange ao labor e ao domínio da natureza, é o que aqui se chama de “material”, e não a materialidade física, corpórea dos objetos. Não se trata evidentemente de um materialismo como o antigo, cosmológico, ou como o moderno, intuitivo, mas antes consiste em partir, no interior das ciências humanas, daquelas relações historicamente determinadas nas quais o homem, enquanto sujeito produtor vivo⁵, necessita dar forma humana à matéria para continuar existindo materialmente na forma de homem. O homem que trabalha – e especialmente o homem apartado dos meios de realização de seu trabalho – é subjetividade carente, sujeito de necessidade. Somente o homem que não encontra suas condições de vida imediatamente dadas – seja pela natureza, como o primeiro estágio de natureza de Rousseau⁶, seja como Senhor que não trabalha, reservando para si o puro gozo – é obrigado a produzi-las. Para o sujeito produtor, as coisas aparecem como instrumentos para produzir, a partir da natureza exterior, os objetos que satisfaçam suas necessidades. A produção nega a forma imediata dos objetos para negar o sujeito enquanto carente (fome), produzindo assim, positivamente a atualização e a subsistência material da vida. Na produção o homem funda a matéria como conteúdo de uma necessidade determinada. Sendo assim o interesse pela “Produção Material” expressa o interesse por aquelas relações materiais que são constituídas pelo sujeito como um *a priori*. Em outras palavras, no materialismo histórico *é o trabalho que constitui a natureza enquanto matéria no ato da produção*.⁷ O que nos leva à definição do objeto de sua análise: “Indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a

4 Enrique Dussel (2012, pp. 32-38), em seu comentário aos *Grundrisse*, endossa essa posição com a seguinte ideia extraída de Alfred Schimidt: Entre os manuais do *Diamat* geralmente se perguntava o que é primário, original, a matéria, a natureza ou o espírito a razão? A resposta correta seria a matéria, o primado da matéria é o materialismo. Em analogia, Marx perguntaria o que é primário: o homem que trabalha, o produtor, ou a matéria trabalhada, a natureza transformada? Marx responderia que anterior é o sujeito que trabalha. Enquanto a pergunta e a resposta do *diamat* caracterizam um materialismo cosmológico e intuitivo, o materialismo de Marx é histórico na medida em que trata das relações que os homens estabelecem para poder produzir sua vida na medida em que são sujeitos de necessidade, de carência. A relação determinante para Marx não é consciência-natureza, mas a relação da “produção material”, isto é sujeito do trabalho-natureza trabalhada.

5 Cf. o trecho da descrição metodológico, já citado encontrado em MARX, *Zua Kritik*, p. 129-130: “na *produção social da vida*, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas *forças produtivas materiais*.”

6 Que é concebido “fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades. (ROUSSEAU, 1983, p. 238).

7 Talvez a matéria cosmológica (a massa física, astronômica) seja historicamente anterior ao sujeito histórico. No entanto, essa questão é exterior ao discurso de Marx. Aliás, talvez nem entraria no que Marx define como “científico”. “Ademais, esta natureza anterior à história humana não é a natureza e, que Feuerbach vive, mas uma natureza que, talvez com a exceção de umas poucas ilhas coralíferas australianas de formação recente, já não existe hoje em parte alguma e, portanto, não existe para Feuerbach” (MARX, apud, DUSSEL, 2012, 37-38).

produção dos indivíduos socialmente determinada.” (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39). Trata-se de indivíduos que produzem, mas a *forma* dessa produção se estabelece segundo a sociedade na qual esses indivíduos estão produzindo. É a produção de um indivíduo apenas na medida em que sua produção se relaciona necessariamente com a produção dos outros de modo recíproco, ou, em outras palavras, trata-se das determinações universais que acompanham historicamente as sociedades de produtores. Tal delimitação marca uma diferença fundamental com a perspectiva pela qual a economia havia concebido seu objeto: aquela do indivíduo. Marx prossegue:

O caçador e o pescador, isolado e individualizado (*einzelne und vereinzelt*), pelos quais começam Smith e Ricardo, pertencem às ilusões carentes de fantasia das robinsonadas do século XVIII. (...) Para os profetas do século XVIII, sobre cujos ombros Smith e Ricardo ainda se apóiam inteiramente, tal indivíduo do século XVIII – produto, por um lado, da dissolução das formas feudais de sociedade e, por outro, das novas forças produtivas desenvolvidas desde o século XVI – paira (*schwebt*) como um ideal cuja existência estaria no passado. Não como resultado histórico, mas como ponto de partida da história. Visto que o indivíduo em conformidade com a natureza, conforme a sua representação da natureza humana, não se origina (*entstehendes*) na história, mas é posto pela natureza”. (MARX, 2011, *Intro*, p. 615-16, 39-40).

Os Economistas políticos herdaram da tradição liberal do sec. XVIII a ideia de que os fenômenos sociais são compreensíveis a partir das condições lógicas primitivas da sociabilidade, o “estado de natureza”. Por isso as investigações tanto sobre a realidade econômica como política e social partiam de situações muito simples, como a troca entre dois produtores individuais⁸. Neste sentido a racionalidade do “*homo oeconomicus*” é ilustrada pela imagem de Robinson Crusó⁹ em sua ilha, e as referências feitas a ele tanto pelos

8 Adam Smith, por exemplo, define o trabalho como a única fonte e medida do valor de troca, porém limita sua validade apenas ao estado de natureza pré-social. Segundo ele a lei do valor-trabalho possui validade plena apenas naquele “primitivo e rude estado de sociedade, que precede a acumulação de capital [stock] e a apropriação da terra” (SMITH, 1984, p. 30). Uma vez desenvolvida a renda da terra e o lucro, o valor das mercadorias passaria a ter uma fonte tripla: o trabalho, a renda da terra e o capital: a famosa forma trinitária da economia política. Salta aos olhos como Smith é Lockeano: Além de conceber a origem das relações – no caso, a teoria do valor trabalho – como um contratualista, isto é, com base em uma alteração de um suposto estado de natureza, no qual naturalmente só se encontram indivíduos burgueses, também prescinde de quaisquer relações político-jurídicas concretas para derivar desse estado a propriedade privada da terra, a acumulação de capital e, portanto, a renda da terra e o capital como fonte de riqueza. Marx opera essa crítica nas *Teorias da mais valia*.

9 *As aventuras de Robinson Crusó* (DEFOE, 2008) foi publicado em 1719 na Inglaterra. O livro conta a história de um jovem, filho de um comerciante alemão radicado em York, que viveu vinte e oito anos solitário numa ilha deserta na costa da América, após ter sido lançado à praia em razão de um naufrágio do qual foi o único sobrevivente. Após se separar de sua família para seguir a vida de marinheiro e passar por algumas aventuras, veio parar no Brasil, na Bahia de todos os santos, onde comprou toda a terra que podia pagar e começou a investir o capital que possuía. Como a coroa portuguesa tinha o monopólio e a taxaço do transporte de escravos e Robinson tinha experiência no mar, foi convidado para chefiar uma expedição de

filósofos do século XVIII quanto pelos economistas, que pretendiam ilustrar o homem em estado “natural”. Embora louve a grandeza de tais pensadores, Marx pretende mostrar o equívoco e o absurdo de suas premissas e de sua metodologia. Nesse sentido é necessário levar a sério a ridicularização promovida por Marx contra seus rivais.

O pensamento “contratualista” em sua versão liberal, também conhecida como teoria política do individualismo possessivo, que floresceu, mais precisamente, já na Inglaterra do século XVII, tendo como pano de fundo o debate filosófico em torno da legitimidade do poder civil, já lançara as bases metodológicas da Economia Política. Toda essa tradição, que tem em Hobbes seu predecessor, chegando, nos tempos de Marx, até a geração de Mill, é a principal interlocutora do primeiro parágrafo da “Introdução”, na medida em que é a filosofia social que está por trás da economia política, fornecendo-lhe não apenas um método, como também uma teoria social que toma como ponto de partida o indivíduo concebido como dado natural e já tematiza a troca como principal paradigma de sociabilidade. Seus principais representantes são Thomas Hobbes (embora ainda não liberal) e John Locke. São eles os gigantes que fornecem os pontos de partida filosóficos da economia política. O primeiro fornece o método materialista e individualista¹⁰ propriamente dito, o segundo (com base no primeiro) fornece a teoria da propriedade privada como direito natural do indivíduo a partir da

tráfico negreiro, rumo à Guiné, com a finalidade de capturar escravos para trazer para o Brasil. Mas o navio naufraga antes mesmo de se afastar da América. Robinson tem a sorte, no entanto, além de ser o único sobrevivente, de conseguir salvar ferramentas, armas, pólvora, caneta, papel, roupas, entre outros utensílios que o permitiram viver na ilha e progressivamente adaptar-se às condições da ilha. Constrói duas casas, aliás, duas fortalezas, fortemente cercadas, protegidas, escondidas e armadas. Caça, pesca, planta e colhe. Produz móveis, alguns instrumentos, inclusive vidro. Organiza expedições para conhecer o outro lado da ilha, desenvolve um calendário e uma rotina de trabalho diário. E Robinson sofre não apenas por questões religiosas, devido a não saber o destino de sua alma, tendo em vista seus caminhos tortuosos, mas especialmente pelo medo da invasão de selvagens ou piratas. De tanto imaginá-los, eles se tornam reais quando um bando de selvagens são vistos por Robinson em sua ilha trazendo prisioneiros. Robinson, com armas incomensuravelmente superiores, ataca os selvagens e liberta um prisioneiro que passa a ser seu escravo e a ser chamado pelo nome do dia da semana de sua “libertação”: sexta-feira. Após mais algumas aventuras e, inclusive com a chegada de mais selvagens e europeus em sua ilha, e após quase três décadas, Robinson consegue voltar à Inglaterra, reaver suas terras e saldar seus compromissos. Mais tarde, consegue ainda voltar mais uma vez à sua ilha, onde ainda moravam as pessoas que lá deixou, na qualidade de colonos, para os quais Robinson loteou a ilha, sendo ele o proprietário. O texto, narrado em primeira pessoa, revela o quanto Robinson refletia e dava toda importância aos valores no que tange aos negócios e aos investimentos, enquanto trata com naturalidade a escravidão e a necessidade de multiplicar seu capital. O significado filosófico dessa obra literária reside em ser o principal exemplo da mentalidade burguesa do século XVIII que trata a natureza humana a partir do indivíduo burguês isolado em meio a uma natureza selvagem e, portanto, nas mesmas condições do Sr. Crusoé. No entanto, menções a ele já aparecem nas obras de Rousseau (1983) como demonstrando justo o inverso. Mesmo isolado na ilha, em todos os momentos, sentimentos, atividades produtivas ou de lazer, Robinson expressa sua cultura inglesa e se comporta a partir das determinações sociais que formaram sua individualidade.

10 Cf. HOBBS, *O Leviatã*, (1983). Especialmente os capítulos “XIII – Da condição natural da humanidade relativamente a sua felicidade e miséria”; e “XXI – Da liberdade dos súditos”.

apropriação pelo trabalho¹¹ – indivíduo este, previamente possuidor, antes mesmo de participar da sociedade.

O que o Robinson Crusoé expressa esteticamente e os pensadores contratualistas expressam filosoficamente, Smith e Ricardo formulam enquanto teoria econômica. Para Marx o ponto de partida do indivíduo que produz suas mercadorias privadamente e apenas se socializa no processo de circulação é absurdo. O problema é que este *individualismo metodológico* – que Marx caracteriza como uma “ilusão” (*Täuschung*) e “ingenuidade” (*Einfältigkeit*), que tem sido “comum a toda a nova época¹²” (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39), – inverte as determinações históricas e lógicas. A ilusão é começar sua exposição pela análise das relações individuais e atomizadas, mais facilmente perceptíveis imediatamente, caindo na ingenuidade de tomar “um resultado histórico” como “ponto de partida da história”, como se aquele indivíduo moderno fosse “um ideal cuja existência estaria no passado”. Em outras palavras, adotam a posição ingênua de observar imediatamente as condições abstratas em sua situação histórica particular e projetá-la no passado, como se tais condições fossem eternas e naturais. Para usar a imagem, não percebem que o Robinson Crusoé só pode viver produzindo individualmente em sua ilha unicamente porque passou por processos formativos que lhe forneceram conhecimentos, instrumentos e costumes produzidos por uma nação bastante desenvolvida do ponto de vista do domínio da natureza e, conseqüentemente, em um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas. Embora o burguês seja também, sob determinado aspecto, um ser natural, nem todo ser natural é um burguês¹³.

Marx jamais poderia supor que o indivíduo continuaria sendo o ponto de partida metodológico para grande parte das ciências humanas durante o século XX, para ele o *individualismo metodológico* pertencia ao passado, às representações do século XVIII, e apenas ecoava em seu tempo devido ao atraso da ciência econômica e sua falta de senso crítico e histórico. A crítica à figura de Robinson Crusoé é, portanto, uma crítica ao *individualismo metodológico*.

É interessante notar, que entre os teóricos sociais do século XIX, Rousseau não é incluído entre aqueles que caíram na ingenuidade de conceber a sociedade de modo

11 Cf. LOCKE, *Segundo Tratado sobre o Governo*, (1983). Especialmente os capítulos “II – Do estado de natureza” e “V – Da propriedade”.

12 Salvando-se, segundo Marx, apenas Sir James Stewart (1712-1780) que “como aristocrata, mantém-se mais no terreno histórico, evitou essa ingenuidade” (MARX, 2011, *Intro*, p. 616, 40). Ou seja, evitou o problema por não pressupor uma teoria burguesa liberal e não fazer abstração da história efetiva.

13 Marx já afirmava em 1845 na tese IX ad Feuerbach: “O máximo a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não concebe o sensível como atividade prática, é a contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa”. (MARX, *Ideologie*, 2007, p. 535).

naturalista e individualista.

[As ilusões das robinsonadas não] expressam, de modo algum, como imaginam os historiadores da cultura, uma mera reação ao excesso de refinamento e um retorno a uma vida natural mal entendida. Tão pouco como o *contrato social* de Rousseau, que através do contrato conduz a relação e a ligação de sujeitos por natureza independentes, [de maneira alguma] baseia-se em tal naturalismo. Isto [é] aparência e apenas a aparência estética das pequenas e grandes robinsonadas. (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39).

Embora Rousseau seja aquele que, do ponto de vista estético e literário, melhor tenha tematizado – principalmente em seu *Discurso sobre a Desigualdade* – a figura do Robinson Crusóé, não é adepto, enquanto teórico social, da metodologia naturalista-individualista. Aliás, a menção a esse personagem aparece em seu livro, justamente para, assim como Marx, ironizar os autores que legitimavam a submissão da sociedade como meio para os fins egoístas de um indivíduo¹⁴. A ideia de um produtor individual isolado não representa – aquilo que pejorativamente se atribuía a Rousseau – “um retorno a uma vida natural mal compreendida e uma reação contra os excessos de refinamento”. Não é lugar aqui para reconstruir a especificidade da relação indivíduo-sociedade na obra de Rousseau, mas bastanos sublinhar que, diferentemente de Hobbes ou Locke, o homem em estado natural de Rousseau não produz suas próprias condições de vida, nem sequer possui linguagem¹⁵. A teoria do desenvolvimento progressivo da desigualdade segue o desenvolvimento linguístico, a degeneração moral e, principalmente, os avanços técnicos. Sendo assim, Marx defende Rousseau das críticas de primitivista e inimigo das luzes – das quais foi alvo (principalmente por parte de Voltaire) – e, sobretudo, o deixa fora das críticas contra os naturalistas e individualistas. A metodologia de Rousseau, ao contrário, se aproxima do método crítico adequado na medida em que se propõe a reconstruir, em diferentes etapas, o processo de socialização dos indivíduos, que se tornam produtores apenas na medida em que se socializam, e individualizam-se plenamente apenas em sociedade. Ademais, Rousseau foi o primeiro a assumir uma posição crítica com os teóricos naturalistas-individualistas, nesse sentido bastante próxima da assumida aqui por Marx. Observemos as declarações críticas de cunho metodológico que Rousseau profere no início do *Discurso sobre a desigualdade*.

Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá.

14 Diz Rousseau no *Contrato Social*: “Seja como for, não se pode deixar de concordar quanto a ter sido Adão o soberano do mundo, como o foi Robinson em sua ilha, por isso que era único habitante da terra, e o que havia de cômodo nesse império era o monarca, firme em seu trono, não temer rebeliões, guerras ou conspirações.” (ROUSSEAU, 1983, p. 25).

15 Cf. (ROUSSEAU, 1983, pp.246-247).

Uns não hesitam em supor, no homem, nesse estado, a noção de justo e injusto (...). Outros falaram do direito natural, que cada um tem, de conservar o que lhe pertence (...), Outros dando inicialmente ao mais forte autoridade sobre o mais fraco, logo fizeram nascer o Governo, sem se lembrarem do tempo que deveria decorrer antes que pudesse existir entre os homens o sentido das palavras autoridade e governo. Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza, ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil. Não chegou mesmo a surgir no espírito da maioria dos nossos, a dúvida quanto a ter existido o estado de natureza. (...) Começamos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem à questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais. (ROUSSEAU, 1983, p.236)

Os teóricos sociais modernos embasavam suas teorias em contrastes com um estado de natureza, que na verdade eram as relações sociais de sua realidade imediata contrabandeadas, sob a forma de leis, para um período historicamente anterior, dito natural. Os predecessores de Rousseau não foram suficientemente radicais e se detiveram a meio caminho do homem pré-social. Ao transportarem para o homem primitivo atributos próprios do homem moderno, pensavam que desenhavam o retrato do homem natural, quando na verdade construíam uma projeção de si mesmos. Pintavam, sem perceber, seu autorretrato. Ora, Rousseau foi o primeiro a proceder a essa crítica. A interpretação que Marx sugere de Rousseau é, portanto, a de que o *Contrato Social* é apenas esteticamente uma robinsonada, mas não o é enquanto teoria política. Rousseau é dentre os teóricos sociais do século XVIII o único que pode ser caracterizado como antiindividualista, e antinaturalista, adotando, portanto uma postura metodológica, nesse sentido, *crítica*¹⁶, isto é, baseado na reconstrução das condições da

16 Dentre outros traços metodológicos que aproximam Rousseau e Marx (e Hegel também) podem ainda ser destacados os modos de pensar as relações sociais cindidas entre o âmbito da *aparência* e da *essência*, bem como a exploração produtiva de *contradições* encontradas em suas pesquisas, sem falar no desenvolvimento de relações dinâmicas e recíprocas para pensar a relação indivíduo-sociedade, percebendo que a sociedade é mais do que a soma dos indivíduos. Na “carta a Beaumont”, após a censura de seu *Emílio*, Rousseau tentava se justificar expondo sua metodologia: “Tenho grande vontade, meu senhor, de adotar aqui *meu método ordinário* e de dar a história de minhas ideias como resposta a meus acusadores. (...) Assim que estive em condições de observar os homens, olhava-os fazer e os escutava falar; depois, vendo que suas ações não se pareciam com seus discursos, buscava a razão dessa dissemelhança e encontrava que *ser e parecer*, sendo para eles duas coisas tão diferentes quanto *agir e falar*, esta última diferença era a causa da outra e tinha ela própria uma causa que me restava buscar. Encontrava essa causa na nossa *ordem social*, que em todos os pontos contrária à natureza que nada destrói, tiraniza-a sem cessar e a faz sem cessar reclamar seus direitos. Segui essa contradição em suas consequências e vi que ela explicava sozinha todos os vícios dos homens e todos os males da sociedade. De onde concluí que não era necessário supor o homem malvado por sua natureza, quando era possível marcar a origem e o progresso de sua maldade. Essas reflexões me conduziram a novas pesquisas sobre o espírito humano considerado no estado civil e eu encontrava que então o desenvolvimento das luzes e dos vícios se fazia sempre na mesma proporção, não nos indivíduos, mas nos povos – distinção que sempre fiz cuidadosamente e que nenhum daqueles que me atacaram jamais foi capaz de conceber. (ROUSSEAU, *apud* SALINAS FORTES, 1989, p. 14)

degeneração do presente.

Mas as Robinsonadas e sua aparência estética – argumenta Marx – não são apenas um compreensível romantismo na era do capital, elas também são já os indícios – em grande parte inconscientes – da autocompreensão de si da sociabilidade paradigmática do mundo moderno capitalista. “Isso [a aparência estética das Robinsonadas] é muito mais a antecipação da “sociedade civil-burguesa”, (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39). Com suas aspas Marx evidencia a significação dupla desse conceito: por um lado, trata-se da forma de sociedade proclamada pelas revoluções burguesas; e, por outro, sua expressão teórica mais acabada na *Filosofia do Direito* de Hegel. Lá, já em seu primeiro parágrafo, Hegel define que “*um princípio* da sociedade civil-burguesa” é “a pessoa concreta, que como *particular* é fim para si”, ou seja, age tendo como motivação da vontade apenas seu “fim egoísta”, “uma mistura de necessidade natural e de arbítrio”. (HEGEL, 2003, § 182). O “outro princípio” é que esse particular consegue se individualizar apenas na medida em que “está essencialmente em *relação* a outra tal particularidade”, outro indivíduo, apenas se satisfazendo, *mediada* pela outra, e mais ainda, “enquanto *mediada* pela forma da universalidade” (HEGEL, *idem*). Em outras palavras, longe de ser a esfera do reconhecimento público, da eticidade, ou da comunhão, a sociedade civil-burguesa faz jus à representação hobbesiana do não reconhecimento, da maldade e do egoísmo humano. Isto é, nela todos são movidos unicamente por seus interesses egoístas, individuais, que são satisfeitos unicamente subordinando a comunidade como meio para os fins egoístas do indivíduo. Esse estado de coisas, Hegel, seguindo Rousseau, já identificara como indícios não da natureza humana, mas como produto histórico dos tempos modernos:

A criação da sociedade civil-burguesa pertence, de resto, ao mundo moderno (...). Na sociedade civil-burguesa cada um é fim para si, e tudo o mais nada é para ele. Mas sem relação aos outros ele não pode atingir a amplitude dos seus fins; esses outros são por isso, meios para o fim do particular. (HEGEL, 2003, § 182, adendo)

Marx toma de Hegel (e de Rousseau) o diagnóstico de que a modernidade produziu de fato, na esfera da sociedade civil-burguesa, relações sociais nas quais o indivíduo aparece como divorciado da natureza e individualizado frente a sociedade. “Nessa sociedade da livre concorrência, o indivíduo aparece desprendido dos laços naturais etc., que, em épocas históricas anteriores, o faziam um acessório de um conglomerado humano determinado e limitado”. (MARX, 2011, *Intro*, p. 615, 39). Até então nenhuma formação social anterior atingira tão elevado grau de individualização de seus membros, uma vez que estes eram

determinados e limitados no interior da comunidade justamente pelos limites impostos pela natureza. Tal indivíduo se reconhecia apenas enquanto ser comunitário e apenas podia se apoiar dos meios necessários para a produção de sua vida no interior da (e mediado pela) comunidade¹⁷. Era justamente o atraso no desenvolvimento das forças produtivas que impedia o processo de desprendimento social de um indivíduo no interior da comunidade. Mas o fato de a modernidade produzir a aparência da existência isolada do indivíduo não faz com que Marx perca de vista seu interesse em seguir a rede total das relações de produção e reprodução independentemente da perspectiva dos indivíduos-agentes, mas fundamentada nas condições mesmas da produção do isolamento burguês. Enquanto os teóricos do Robison Crusoe partem da existência de indivíduos isolados como um dado da natureza, Rousseau, Hegel e Marx tomam a produção de uma sociabilidade individualista como especificidade da era moderna.

A partir da crítica da posição individualista, comum às teorias sociais burguesas, mas aceitando que a individualização abstrata se realizou de fato na modernidade, e ainda com base no desenvolvimento progressivo na filosofia política moderna daquilo que Hegel sintetizou sob o nome de *sociedade civil-burguesa*, Marx pode perceber o equívoco de tomar como ponto de partida a natureza em abstrato e não o processo histórico de socialização e individuação, e o erro de partir dessa natureza como sendo composta por indivíduos acabados, e não por comunidades originárias. O erro dos Economistas Políticos, portanto, é terem aceitado passivamente a teoria social moderna, segundo a qual, a reconstrução das relações humanas deve ser “histórico-natural”, remontando-se a uma produção histórica individual pré-societária. Marx deve trilhar um caminho muito diverso: tomar o ponto de partida oposto e considerar a produção em suas notas ou determinações essenciais abstratas e comuns, isto é, por uma totalidade que corresponda a um ponto de partida lógico. Mas antes, é necessário formular uma concepção, por assim dizer, antropológica, do ponto de partida adequado, isto é, esclarecer o que é, do ponto de vista da crítica da economia, o homem, este “indivíduo que produz em sociedade”.

17 Marx trata mais adequadamente da origem da apropriação da natureza na e pela comunidade na seção dos *Grundrisse* conhecida como “Formações econômicas que precedem a capitalista”. Lá se encontra que “como membro natural da comunidade, ele tem parte da propriedade comunitária e uma parte específica dela como posse; (...). a sua *propriedade* i.e., a relação com os pressupostos naturais de sua produção como pertencentes a ele, como os seus, é mediada pelo fato dele próprio ser membro natural de uma comunidade” (MARX, *Grundrisse*, 2011, p. 394).

§ 2 – O *Zóon Politikón*

Neste segundo parágrafo, Marx propõe um ponto de partida metodológico alternativo àquele dos economistas e dos filósofos contratualistas ingleses, criticados no primeiro parágrafo. É preciso fornecer uma concepção antropológica geral que seja adequada ao desenvolvimento histórico, e que consiga, ao mesmo tempo, captar as diferenças específicas das diversas sociedades. Embora o interesse de Marx não seja reconstruir factualmente a história dos sistemas de produção, ele destaca que, quanto ao processo mesmo de individualização, a história revela justo o contrário do que pressupunham os liberais. “Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior” (MARX, 2011, *Intro*, p. 616, 40). O homem produtor que é o ponto de partida efetivo da história – e que também deve ser da pesquisa – está desde sempre vivendo junto com outros homens e sobrevive unicamente na associação originária e irrestrita com seus semelhantes: “De início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo; mais tarde em comunidades (*Gemeinenwesen*) resultantes do conflito e da fusão das tribos em suas diversas formas”. (MARX, 2011, *Intro*, p. 616, 40).

O único pressuposto natural que é conforme a história é conceber o homem como um ser “dependente” de suas relações comunitárias, relações essas que percorrem diversas formas – família, tribo e comunidades diversas – mas nenhuma na qual o produtor se encontra isolado. O indivíduo enquanto tal, paradoxalmente, apenas *aparece* quando as relações sociais já estão desenvolvidas, portanto, já num momento avançado do desenvolvimento histórico. Ainda parafraseando Hegel, Marx prossegue:

Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa” (*bürgerliche Gesellschaft*), as diversas formas de coesão social (*gesellschaftlicher Zusammenhang*) confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (*gesellschaftliche Verhältnisse*) (em geral desse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente. (MARX, 2011, *Intro*, p. 616, 40).

É importante observar nesse texto que há uma importantíssima distinção entre os dois sentidos da palavra sociedade/social (*Gesellschaft/gesellschaftlichen*) – distinção essa rigorosamente seguida por Marx. Se o significado de tal palavra na terceira ocorrência é tomado explicitamente como “em geral desse ponto de vista”, então parece que, em ao menos

uma das ocorrências anteriores, ela estaria sendo tomada em sentido específico. No sentido geral - em “relações sociais” - *gesellschaftlich* é entendido como sociabilidade, qualquer forma de relação entre os homens. Nas ocorrências anteriores - “sociedade burguesa” e “coesão social” - *Gesellschaft* e *gesellschaftlichen* são tomados como formas específicas e históricas da sociabilidade, opondo-se àquela forma de sociabilidade descrita anteriormente como “comunidades” (*Gemeinenwesen*). Podemos então, desde já, concluir com Marx, que a sociabilidade (sociedade em geral) humana pode ser de dois tipos opostos. Ou *comunitária*, quando “membro de um todo maior”, “dependente” que historicamente e naturalmente aparecem sob a forma de família e tribo; ou *social* (em sentido específico) como uma sociedade histórica e específica, como a *sociedade burguesa* – seguindo Hegel na *Rechtsphilosophie* – quando o vínculo que relaciona os homens aparece como meramente “exterior”, isto é, não há conexão interna originária (necessidade interior) como na comunidade, mas o outro indivíduo aparece sob a forma do associado, do agregado. Em outras palavras, enquanto na comunidade o indivíduo é parte, inacabado em si mesmo, dependente do outro, na modernidade este toma a aparência de um ser pronto, acabado, de modo que o fato de associar-se ou não a outros indivíduos aparece como contingente, não essencial. A relação social que na comunidade é de dependência aparece na sociedade apenas como meio público para satisfação de fins privados de um indivíduo autônomo, independente e egoísta. Mas essa condição de isolamento é mera aparência, uma vez que o vínculo externo só é atingido pela sociedade (em sentido específico) que mais desenvolveu as relações sociais (em sentido geral), desenvolvendo por isso, também as forças produtivas e o domínio da natureza por meio da técnica.

A produção moderna da aparência de independência originária do homem ajuda a explicar as origens do individualismo metodológico, mas não o justifica, antes expõe justamente sua ingênua incapacidade de compreender tanto o passado como o presente. É necessária outra concepção antropológica que dê conta da sociabilidade geral, resguardando sua diferença específica com as outras formas sociais particulares, e, ao mesmo tempo, flexível ao ponto de suportar as diferenciações entre essas formas distintas das formas históricas particulares. Constituindo, portanto, um paradigma antropológico *crítico* na medida em que permita examinar tanto a sociedade presente em sua forma existente e factual, quanto conceber as diferenças específicas com as formações sociais anteriores, tornando possível sua diferenciação, comparação e reconstrução do processo de passagem de uma formação para outra. Tal concepção deve ainda cumprir a exigência de opor ao indivíduo acabado a

anterioridade da comunidade, a predominância do todo sobre as partes. Ora, tal pressuposto encontra-se na tradição da filosofia política grega:

O homem é, no sentido literal (*wortlichsten Sinn*) um *zoon politikón*, não apenas um animal sociável/agregado (*geselliges Tier*), mas também um animal que somente na sociedade pode individualizar-se (*sich vereinzeln kann*)” (MARX, 2011, *Intro*, p. 616, 40).

Embora seja famosa a admiração de Marx por Aristóteles, a maioria dos comentadores da “Introdução” não deu muita atenção a essas palavras em grego no meio do manuscrito. Talvez pelo fato de a natureza “social” - como trazem muitas traduções de Aristóteles – do homem parecer uma afirmação bastante geral, caso interpretemos a natureza política do homem em Aristóteles e em Marx em termos da mera associação exterior entre indivíduos, assim como acontece no paradigma de sociabilidade da sociedade civil-burguesa. Já na nota de rodapé da edição alemã da MEW, ao indicar que se trata de uma citação da *Política* de Aristóteles, traduzem o termo *zoon politikón* por “*gesellschaftliches Wesen, geselliges Tier*” (essência social, animal sociável). Ora, se entendemos bem a argumentação tanto de Aristóteles quanto a de Marx, no sentido de utilizar as palavras do grego que fazem perfeito sentido como *animal político*, perceberemos que este conceito é empregado justamente para marcar a diferença específica humana, diferenciando-o dos demais animais que apenas vivem juntos, que são sociais, sociáveis, gregários, mas não políticos. Ora, a tradução de “*politikón*” por “social” informa justo o contrário do que Aristóteles e Marx defendem, dando a impressão de que a essência do homem é se associar e não viver politicamente. Ora, tal interpretação errônea do termo busca justamente aproximar tanto Aristóteles quanto Marx da teoria política individualista (que já tem seus representantes na antiguidade) – justamente a formulação a qual ambos se voltam radicalmente contra. Veja-se o quiproquó: a economia é política, já o homem é meramente social. Para compreender o alcance e o significado do curioso fato de Marx partir de pressupostos da filosofia antiga para examinar criticamente a modernidade, é necessário interpretar a filosofia política comunitarista aristotélica como contraponto às teorias do Robinson Crusóe.

Em Aristóteles, a tese de que o homem seja um animal político deriva da tese da naturalidade da comunidade política. Embora a cidade não seja a primeira a aparecer do ponto de vista histórico, ela é, originariamente, natural¹⁸. Aristóteles observa, do ponto de vista

18 “Natural” para Aristóteles possui um sentido completamente diferente daquele antes empregado para descrever a metodologia das robinsonadas. Todo ser natural é definido por sua finalidade interna, ao contrário daqueles produtos da arte, que realizam uma finalidade externa. Em outras palavras, o que é natural possui sua razão de ser em si próprio. Na cidade, a finalidade para sua realização já está dada desde sua primeira

metodológico, que o procedimento analítico e histórico, isto é, partir das condições históricas consideradas anteriores, orientado pela tese de que no início havia relações mais simples que depois se complexificaram, levar-nos-ia das comunidades originárias – famílias, tribos, – à comunidade política. Essa ordem, que inicia nas partes para chegar ao todo, – que pode, por analogia, ser comparada ao procedimento que caracterizamos como robinsonadas – na verdade é o inverso da ordem real, natural, da ordem da finalidade da coisa mesma. Agindo daquele modo, separando suas partes, o todo vivo seria sacrificado. “O todo, de fato, é necessariamente anterior à parte, pois o corpo inteiro, uma vez destruído, já não tem nem pé nem mão, senão por homonímia.” (ARISTÓTELES, 2009, 1253a). Ora, mas essa é uma necessidade do método finalista aristotélico: o ser tende a se tornar aquilo que ele é, e ele só é plenamente quando cessou de se tornar o que é. Sendo a cidade um ser natural, a analogia biológica é legítima. Os primeiros órgãos que se formam em um embrião são logicamente e ontologicamente posteriores ao corpo inteiro, mesmo que se formem cronologicamente antes que o corpo assuma sua forma final. Tendo em mente os critérios aristotélicos de finalismo e autosuficiência, só é prioritário, anterior, real, verdadeiro, absoluto, aquilo que possui independência ontológica: um corpo pode ser sem mão, mas não uma mão sem corpo. O todo é, portanto, razão de ser finalística das partes, como o final é a razão de ser do começo. Ora, com a cidade não poderia ser diferente. Os homens se associam em comunidades porque não podem bastar-se a si mesmos, não há autosuficiência para o homem sozinho. Como toda comunidade existe naturalmente em vistas de satisfazer certas necessidades naturais, elas existem em vista daquela comunidade que satisfaz a todas as necessidades. Se nenhuma comunidade atingisse a autarquia, todas as comunidades seriam vãs. A cidade, por ser a única forma de existência humana que se basta a si mesma, é a meta que encerra o desenvolvimento das comunidades. Ela é, portanto, natural e autossuficiente. Aliás é o único ser natural necessário e suficiente para a vida humana. Diz Aristóteles:

O bem perfeito parece de fato bastar-se a si mesmo. E por aquilo que basta a si mesmo entendemos não aquilo que baste a um só homem que leve uma vida solitária, mas também a seus pais, seus filhos, sua mulher, seus amigos e seus concidadãos em geral, pois o homem é por natureza um ser político (ARISTÓTELES, 2013, I, 5, 1097b).

forma, a saber, a realização da autarquia, da autossuficiência. Além disso, a cidade não recebe nenhuma força motriz exterior para sua realização. Ela se desenvolve espontaneamente a partir de suas formas originárias a fim de realizar a meta da autossuficiência que já estava presente na família. Aristóteles segue a ordem de exame genealógico, ordem inversa das finalidades, portanto, partindo do lar (*oikos*), passando pelos vilarejos e chegando até a *polis*, seguindo o critério da *autarquia*. Cada comunidade se desenvolve para uma forma mais completa e com maior capacidade de satisfazer suas próprias necessidades autonomamente. “A comunidade acabada formada por vários vilarejos é uma cidade, desde que tenha atingido o nível da autarquia por assim dizer completa” (ARISTÓTELES, 2009, 1252b).

É manifesto, a partir disso, que a cidade faz parte das coisas naturais e que o homem é por natureza um animal político, e que aquele que está fora da cidade... é ou um ser degradado ou um ser sobre humano (ARISTÓTELES, 2009, 1253a)

A autarquia, isto é, “bastar-se a si mesmo” é, para o homem, sinal de vida plena e de felicidade, vida boa. Ninguém é pleno se lhe falta algo. Ao homem individual, enquanto ser carente, falta-lhe tudo. Na medida em que a cidade, ou a comunidade política é o todo, do qual os indivíduos são as partes incapazes de existirem por si, a cidade, a comunidade política é a única que plenamente é. O homem não pode ser homem se não for pela e na comunidade política. É por isso que o homem que não participa nem precisa da cidade é ou um animal degradado ou um deus (ARISTÓTELES, *Política*, 1253a). Diferentemente daquela metodologia denunciada por Marx no primeiro parágrafo da “Introdução”, adotada por Smith e Ricardo, que imaginam indivíduos já inteiramente formados antes de qualquer associação a outros homens – homens capazes de viverem isolados, mas completos, sem cidade, mas livres – Aristóteles, assim como, mais tarde, Hegel, compreende que apenas o homem na cidade, solidário a outros homens, vivendo sob leis comuns e compartilhando valores e costumes, é um ser completo e acabado, livre. Apenas esse ser é um homem conforme seu conceito e ocupa seu lugar natural na hierarquia do cosmos: nem deus nem fera, mas um animal especial, capaz de justiça. As teses da filosofia política de Aristóteles podem ser entendidas, portanto, como contrárias às formulações sofisticas na antiguidade, e, na modernidade, contrárias às concepções contratualistas e liberais. Ora, ambas (tanto sofistas como contratualistas) acreditam que o homem passa, por sucessivas fases, um estado de natureza original e um estado civil produzido por uma convenção. Em oposição, para Aristóteles, a cidade nasce naturalmente a partir de estados originários mais imperfeitos, que tendem a se realizar em um estado de natureza perfeito (a comunidade política). O homem é, portanto, naturalmente político, no sentido de sua natureza tender a viver em cidades, e que realizando essa tendência o homem tende para seu próprio bem.

Nesse sentido, o isolamento do Robinson Crusóé em sua ilha só é possível porque ele possui capacidades produzidas socialmente. Ele só poderia conseguir viver por alguns anos em uma ilha e ainda relatar o acontecido porque já possui os produtos do desenvolvimento social. A linguagem é o principal deles.

A produção do indivíduo isolado (*vereinzelten Einzelnen*) fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo

juntos e falando juntos. Não é necessário estender-se sobre isso. (...) Não há nada mais tediosamente árido do que as fantasias do locus communis. (MARX, 2011, Intro, p. 616, 40).

A filosofia política Aristotélica fornece a base conceitual que Marx precisa para condenar a aplicação do “método Robinson” como pressuposto para as ciências históricas e sociais, não apenas como uma ingenuidade e uma fantasia, mas também por ser um tedioso lugar comum. Marx não apenas é taxativo em tratar essa posição – que sequer chega a ser teórica – com o máximo de pejorativo desdém, como acrescenta que o único motivo para se lembrar essa discussão é o fato de este preconceito burguês ter se alastrado na moderna economia. De fato, o livro de Daniel Defoe é muito mais realista do que a ciência burguesa. Um inglês já civilizado e armado (como na obra literária) pode, em condições casuais e adversas, muito bem viver um tempo sozinho, no entanto, a existência natural deste indivíduo é absurda. E esse absurdo da existência do indivíduo pré-social é mais claramente evidenciado pelo fato de o homem possuir a linguagem. Nesse sentido, Marx associa o ser político do homem, sua individualização apenas mediada pela sociedade, com a sua natureza linguística. Também para Aristóteles a essência política do homem manifesta uma especificidade frente a qualquer outro ser natural na medida em que ela está ligada à especificidade linguística humana¹⁹. Nesse sentido, de acordo com a ontologia finalista de Aristóteles, é necessário haver uma finalidade para o homem ser o único ser natural dotado de linguagem. Trata-se da *diferença específica* do gênero humano.

A voz é o signo do doloroso e do nocivo, assim sendo, é encontrada nos animais; a sua natureza, de fato, chegou ao ponto de experimentar a sensação (*aisthesis*) do doloroso e do agradável e de significá-los mutuamente. Mas a linguagem existe com vistas a manifestar o vantajoso e o nocivo e, por via de consequência, também o justo e o injusto. De fato há apenas uma coisa própria aos homens em relação aos outros animais: o fato de somente eles terem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e das outras noções deste gênero. Ora, ter tais noções em comum é o que faz uma família ou uma cidade (ARISTÓTELES, 2009, 1253a).

Para Aristóteles, portanto, enquanto a voz é o meio de expressão da comunidade dos afetos, a linguagem é o meio de expressão da comunidade dos valores. Em oposição à voz, a linguagem permite expressar não apenas o imediato, mas também o mediado, e, por conseguinte, o valor público, os valores da vida comum, isto é, a justiça e a virtude enquanto tais. O *logos* é a capacidade humana de individualizar-se no interior da cidade e, em seguida,

¹⁹ “É por isso que é evidente que o homem é um animal mais político que qualquer abelha ou outro animal gregário. Pois, como dizemos, a natureza não faz nada em vão; ora, entre os animais somente o homem tem uma linguagem” (ARISTÓTELES, 2009, 1253a).

pôr em comum os valores no interior da comunidade. A linguagem não comunica apenas o individual imediatamente vivido, mas antes, comunica os valores e exprime o comum, o universal. Sendo assim, o homem é o animal que naturalmente é dotado de *logos*, a faculdade de se exprimir e se comunicar por conceitos, isto é, signos compartilhados. Além disso, o fato de o homem ser o único entre os animais capaz de falar implica também que ele é o único a viver naturalmente em um meio onde pode perceber e exprimir o *logos*, isto é, os valores sociais. Em outras palavras, a *polis* e o *logos* são os dois componentes indissociáveis da natureza política do homem²⁰.

Na “Introdução”, Marx se dá por satisfeito com sua menção a Aristóteles. No entanto, poucos meses depois, ao escrever os *Grundrisse*, na parte intitulada “Formas que precedem a produção capitalista” retoma o argumento do *Zóon Politikón* – o que indica a efetividade do comunitarismo metodológico no que concerne à interpretação do desenvolvimento da produção social. Novamente a linguagem é identificada com a necessidade de conceber o homem como político. “A própria linguagem é o produto de uma comunidade, do mesmo modo que, de outra perspectiva, ela própria é a existência da comunidade e a existência evidente da mesma” (MARX, *Grundrisse*, 2011, p. 402). Marx afirma que a propriedade em suas formas pré-capitalistas significa o comportamento do sujeito que trabalha em relação às condições de sua produção, na medida em que são as condições de sua vida. No entanto, diferentemente da sociabilidade moderna, a existência da propriedade para a efetivação do trabalho pressupõe que esse indivíduo exista unicamente como membro de uma comunidade. “Uma condição natural de produção para o indivíduo vivo é seu pertencimento a uma sociedade originada natural e espontaneamente, a uma tribo etc. Tal pertencimento é desde logo, por exemplo, condição para sua linguagem etc.” (MARX, *Grundrisse*, 2011, p. 402). É por isso que o momento da dominação (escravidão e servidão) nunca pode ser originário, mas derivado da dissolução das comunidades originárias. As relações nas quais o trabalhador aparece como as condições naturais da produção (escravo ou servo) de um terceiro (senhor), na qual o trabalhador não produz mais autonomamente, são sempre derivadas, sempre produto da comunidade e do trabalho em comum. Ora, o próprio Robinson, após caçar um animal para matar sua fome, no dia em que entra em contato com outro humano, com armas e tecnologia

20 Se o homem não fosse um animal político, mas apenas social ou gregário, como a abelha, seria adequado que tivesse apenas a voz. Desse modo conseguiria plenamente expressar seus afetos a seus pares. No entanto, o homem possui a linguagem, que excede, assim como a cidade, a mera existência natural. A linguagem é de essência política, uma vez que o *logos* é público e, reciprocamente, a política é de essência linguística, pois a *polis* é a comunidade daqueles que comunicam a sua percepção do bem comum por meio da linguagem. Para Aristóteles, portanto, a natureza falante do homem mostra que ele é, como sublinha Marx, um animal político. Sobre isso cf. WOLFF, 1999.

inferiores, se coloca na posição de senhor e põe este outro homem para caçar em seu lugar, o escraviza. Este senhor que se utiliza do trabalho de outrem como condição natural de sua produção reservaria para ele o único trabalho de dominar, o puro gozo. Marx é taxativo com relação a essa robinsonada: o erro dessa imaginação é justamente o *individualismo metodológico*, ele afirma:

Mas tal parecer (*Ansicht*) é absurdo (*abgeschmackt*) (...) porque parte do desenvolvimento de homens *individualizados*. O homem se individualiza primeiramente através do processo histórico. Ele aparece originariamente como um *ser de gênero (Gattungswesen)*²¹, *ser tribal (Stammwesen)*, *animal gregário (Herdentier)* – ainda que de modo algum como um *zoon politikon* em sentido político. (MARX, *Grundrisse*, 2011, p. 404, 407)

O homem é essencialmente um animal político, no entanto, essa essência não é dada, mas deve se realizar na história. O sentido político da essência política do homem pressupõe certo grau de desenvolvimento da individualização dos membros da comunidade. O indivíduo é sempre um produto da história e não um ponto de partida. Antes da individualização sua essência política ainda não se exprime em sentido político, mas apenas comunitário, no fato de ser animal que vive junto com os outros de sua espécie – nunca sozinho. Em outras palavras, na comunidade originária o homem já é essencialmente político, mas ainda não realiza sua essência na política, pois para tal, é necessário o processo mesmo de individuação. Nesse sentido – não cansamos de reafirmar – é “absurdo” imaginar um indivíduo isolado da comunidade que produz privadamente e se relaciona com a comunidade apenas para fazer trocas. Aliás, antes, é a própria troca – primeiramente entre as comunidades, e posteriormente em seu interior – o principal responsável pela produção desse ponto de vista do indivíduo que se autonomiza da comunidade. Seguindo a citação:

A troca mesma é o meio principal (*Hauptmittel*) dessa individuação. Ela faz supérflua o ser gregário (*Herdenwesen*) e o dissolve. Logo a coisa se deturpou (*gedreht*) tanto que, como individualizado, ele se conecta mais apenas consigo, mas os meios para se pôr como individualizado se tornaram seu fazer-se universal e comum. Nessa comunidade (*Gemeinwesen*) é pressuposto o ser-aí objetivo do indivíduo como proprietário, digamos, por exemplo, como proprietário da terra, e, a saber, sob certas condições que o acorrentam à comunidade (*Gemeinwesen*), ou antes, que dele fazem um elo em sua corrente. (MARX, *Grundrisse*, 2011, pp. 404, 407)

21 O conceito de essência de gênero (*Gattungswesen*) – usualmente traduzido no Brasil por “ser genérico” - fora amplamente utilizado por Marx nos *Manuscritos de 1844*. Aquela ocasião marcava a primeira leitura crítica dos clássicos da economia política que na época da redação dos *Grundrisse*, 13 anos depois, Marx retoma sob novo ponto de vista. Embora em 1844 tenham sido utilizados os exemplos aristotélicos das formigas e abelhas como essencialmente um gênero (e não um indivíduo), Marx já tentava frisar a especificidade do homem frente a todos esses seres pelo fato de produzir suas próprias condições de vida segundo a medida da cultura. (Cf, MARX, 2004).

Nesse segundo momento, a troca, possibilitada inicialmente pela *posse* dos produtos do trabalho comum, faz com que o indivíduo emergente enfraqueça seu vínculo com a tribo (o ser gregário), uma vez que por meio da troca passa a fortalecer os vínculos consigo mesmo ao se afirmar como proprietário (no sentido de suas relações com as condições de realização de seu trabalho). No entanto ele ainda é parte da comunidade, dela depende. Sendo assim, a produção para a troca é o “principal meio” para o *emsimesmamento* do sujeito produtor. A sociedade burguesa mostra o extremo desenvolvimento dessa tendência.

Na sociedade burguesa, o trabalhador, por exemplo, fica pura carência de objetividade (*rein objektivlos*), aí subjetivo (*subjektiv da*), mas a coisa que lhe defronta (*gegenübersteht*) tornou-se (*ist... geworden*) a comunidade verdadeira que ele procura devorar e pela qual ele é devorado. (MARX, *Grundrisse, MEW 42*, p. 404, 407)²²

A sociedade burguesa completa a cisão entre o indivíduo e seu ser comum justamente na forma da oposição já mencionada entre comunidade e sociedade. Apenas na forma específica da sociedade (*gesellschaft*) (termo aqui usado em sentido estrito) o indivíduo se defronta com a comunidade como algo necessariamente externo. O indivíduo é devorado pela sociedade na medida em que, por necessitar a todo instante satisfazer suas necessidades vitais, depende da posse das condições de realização de sua produção (terra, instrumentos), da qual ele foi privado. Este indivíduo produtor é apenas a subjetividade corpórea aí sendo, a qual, carente dos meios objetivos de sua realização, necessita se integrar ao capital como força de trabalho. E o indivíduo devora a sociedade na medida em que reduz para si a “comunidade verdadeira” aos meros meios para a realização de seu fim privado, como necessidade externa. Em outras palavras, na sociedade regida pelo mercado, a socialização dos indivíduos produz aquilo que Hegel chama “a eticidade perdida em seus extremos”²³.

Referências

ARISTÓTELES, *Política*. Trad. De Nestor Silveira Chaves. 2ª ed. Bauru – SP, Edipro, 2009.

22 Alteramos a tradução quando necessário devido ao fato de a especificidade desses conceitos não ficar muito clara tal como encontrado na tradução disponível dos *Grundrisse* para o português (edição de 2011). Além de traduzir o radical *wesen* (essência, ser), ora por sistema, e ora suprimi-lo, não diferencia *Gesellschaft* (Sociedade) de *Gemeinschaft* (Comunidade) – que por sua vez não é distinguido de *Gemeinwesen* (essência comunitária, ser comunitário). Sobre a tardia tradução brasileira dos *Grundrisse* e suas limitações cf. GERMER & COSTA NETO (2012).

23 HEGEL, *PhR*, 2003, § 185.

- _____. *Ética a Nicômaco*, tradução e notas de Edson Bini. 3ª ed. São Paulo, Edipro, 2013.
- DEFOE, Daniel. *As Aventuras de Robinson Crusóe*. Trad. De Albino Poli Jr. Porto Alegre, L&PM, 2008.
- DUSSEL, Enrique. *A Produção Teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. Trad. De José Paulo Neto. São Paulo, Expressão Popular, 2012.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. de Paulo Menezes, 5ª ed. Petrópoles, Vozes, 2008.
- _____. *Ciência da Lógica [excertos]*. Trad. De Marco Aurélio Werle. São Paulo, editora Barcarolla, 2011.
- _____. *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito Natural e Ciência do Estado em Compêndio*. Trad. De Marcus Lutz Müller. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução nº 6. São Paulo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. 2003.
- _____. *Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou Direito Natural e Ciência do Estado em Compêndio*. Trad. de Paulo Menezes et. al. São Leopoldo, Unisinos, 2010.
- HOBBS, *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Coleção “Os Pensadores”. Trad. De José Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. Da Silva. São Paulo, Abril Cultura, 1983.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Coleção “Os Pensadores”. Trad. De Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. *Werke*. In 40 Bände, Berlin, Dietz Verlag, 1956 - 1963.
- _____. *A Ideologia Alemã*. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. de Jesus Raniei. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.
- _____. *Grundrisse*. Trad. De Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.
- _____. *Para a Crítica da Economia Política*. Coleção “Os Pensadores”, trad. De Jose Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- ROUSSEAU, *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Trad. De Lourdes Santos Machado; 3ª Ed. In *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.(1)
- _____. *Do Contrato Social*. Trad. De Lourdes Santos Machado; 3ª Ed. In *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.(2)
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Rousseau: O bom selvagem*. São Pulo, LTD, 1989.

SMITH, Adam. *Investigação Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. Coleção “Os Pensadores”, Trad. De Conceição Cary e Eduardo Nogueira. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

WOLFF, Francis, *Aristóteles e a Política*. Trad. De Thereza Christina F. Stummer e Lygia A. Watanabe. São Paulo, Discurso Editorial, 1999.

**A CRÍTICA DE SENTIDO EM HEIDEGGER E WITTGENSTEIN:
autocompreensão e transcendência**

Sabrina Ruggeri
Mestranda PUC /RS

Resumo: Este trabalho tem como objetivo a construção inicial de um paralelo entre Heidegger e Wittgenstein sob a perspectiva de um projeto de crítica de sentido compartilhado por ambos, a partir do qual se desenvolve uma investigação também compartilhada acerca das condições transcendentais de possibilidade da experiência e da linguagem. A leitura aproximativa desenvolvida por Karl-Otto Apel em *Transformação da Filosofia* serve-nos de apoio principal. Esta aproximação inicial toma como norte o esclarecimento de alguns dos pressupostos envolvidos no projeto compartilhado por ambos os filósofos, aquele de uma crítica de sentido, e busca, ao fim, posicionar-se quanto às questões da autocompreensão e da transcendência que surgem a partir das diferentes concepções de linguagem em jogo neste debate.

Palavras-chave: Martin Heidegger; Ludwig Wittgenstein; Karl-Otto Apel; Filosofia da Linguagem.

**THE CRITIQUE OF SENSE ON HEIDEGGER AND WITTGENSTEIN:
self-comprehension and transcendence**

Abstract: This paper has as its objective the initial construction of a parallel between Heidegger and Wittgenstein from the outlook of a shared project of critique of sense, from which is developed also a shared investigation into the transcendental conditions of possibility of experience and language. The approximate reading developed by Karl-Otto Apel in *Towards a Transformation of Philosophy* serves us as a main support. This initial approach takes as a north the elucidation of some of the assumptions involved in the shared project by both philosophers, that one about a critique of sense, and it seeks, at the end, get a position at the questions about self-comprehension and transcendence that arise from the different conceptions of language at stake in this debate.

Key-words: Martin Heidegger; Ludwig Wittgenstein; Karl-Otto Apel; Philosophy of Language.

Este trabalho é uma tentativa inicial de construção de um paralelo entre as duas maiores filosofias do século XX, cujo apoio reside na leitura aproximativa de Karl-Otto Apel, apresentada em *Transformação da Filosofia*¹. O eixo principal deste estudo reside na apresentação de um projeto de crítica de sentido compartilhado entre Heidegger e Wittgenstein, a partir da perspectiva que reconhece em ambos uma mesma investigação acerca de condições transcendentais de possibilidade da experiência e da linguagem. Nosso intuito consiste no desenvolvimento de uma reflexão acerca de proximidades possíveis dentre as duas filosofias, num esforço que toma como norte a *autocompreensão* de nosso próprio lugar de fala: uma reflexão acerca dos pressupostos históricos de uma fenomenologia hermenêutica. Além disso, toma lugar em nosso trabalho um questionamento inicial acerca do estilo linguístico assumido por Heidegger a partir da Viragem [*die Kehre*] dos anos 30, onde uma dúvida é de antemão introduzida: se este discurso em sua particularidade cumpre com exigências mínimas que possam garantir um critério intersubjetivo de avaliação.

A construção inicial de um paralelo

Karl-Otto Apel apresenta em *Transformação da Filosofia* um paralelo entre as filosofias de Heidegger e Wittgenstein, cuja constituição reside essencialmente num projeto compartilhado por ambos: aquele da *crítica de sentido*. Wittgenstein, de modo geral, procederá a partir de uma suspeita universal da falta de sentido dirigida a todas as proposições de cunho ontológico-especulativo e, portanto, contra toda metafísica que se apresente como ciência teórica. A principal tese wittgensteiniana de nosso interesse é aquela que afirma o *esquecimento* da verdadeira função da linguagem nos procedimentos ontológico-metafísicos a que esta é submetida no discurso filosófico, o que ocorre especialmente quando se deseja enunciar proposições gerais acerca da

¹ APEL, Karl-Otto. *Transformação da filosofia*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

constituição íntima do mundo, problema apontado ainda no *Tractatus*; essa atitude linguística forçaria os limites da linguagem em direção a constructos cuja fragilidade anula as condições de sentido destas proposições, o que nos aparece como uma ferramenta valiosa para a reflexão acerca da linguagem heideggeriana. A função essencial que Wittgenstein atribui à linguagem pode ser entendida como uma “função vital prática”, agora segundo as *Investigações Filosóficas*, o que explica a suspeita dirigida às proposições ontológicas, já que estas há muito se descolaram deste “chão” vital, aquele que deveria prover as condições de sentido para um uso sensato da linguagem. Deste modo, a principal denúncia do projeto de crítica de sentido no Wittgenstein tardio é apresentada por Apel como uma “auto-alienação da linguagem” (2000, p. 268), isto é, a dicção ensejada pela metafísica faz com que nos esqueçamos da função prática da linguagem.

O projeto de crítica de sentido em Heidegger do mesmo modo trata da denúncia de um grave *esquecimento*, no entanto, este esquecimento é o do ser [*Seinsvergessenheit*]. A crítica heideggeriana da metafísica consiste na suspeita de que esta não é capaz de compreender a si mesma em sua tarefa essencial, isto é, permanece presa à cegueira própria de uma lógica das categorias que somente vê o ente em sua totalidade como o até então existente, a partir da disponibilidade do que está presente, e assim se esquece da pergunta fundamental que lhe caberia, não aquela do ente, mas antes a do sentido do ser. A questão metafísica essencial, conforme defendida no projeto heideggeriano de sua superação, deve se realizar a partir de uma “nova lógica”, a lógica dos existenciais, cuja principal diferença reside na radicalização hermenêutica da historicidade e da finitude humanas, traçando uma linha divisória entre os entes que são dotados de Existência [*Existenz*], o *Dasein*, e aqueles que são determinados a partir da relação que assumem com a *mão* do *Dasein*, problema, aliás, apontado por Derrida ², aqueles entes que devem estar diante-da-mão, como uma categoria do ser simplesmente dado [*Vorhandenheit*], e aqueles que são manipuláveis pelo *Dasein*, os entes-à-mão [*Zuhandenheit*]. Preparar a questão ontológica fundamental é, portanto, perguntar antes por aquele mesmo que pergunta: pensar o homem não mais segundo categorias gerais que tomam o ente como presença disponível, procedimento que corresponde para

² Derrida chama a atenção para o modo como é a *mão* do *Dasein* que divide as categorias de ser, privilegiando aqueles entes que podem ser manipulados pela postura voluntariosa do mesmo. DERRIDA, J. *Do espírito: Heidegger e a questão*. Campinas: Papirus, 1990, p. 21.

Heidegger à entificação do ser, à impossibilidade de pensá-lo por uma via objetificadora. Mas sim, pensar o homem numa progressiva explicitação das estruturas ontológico-existenciais do *Dasein*, segundo a chamada analítica existencial, a partir de seu modo específico de ser que se dá como existência, e cujo anseio mais próprio reside na compreensão de ser.

Deste modo, se a figura máxima de uma “auto-alienação” junto ao projeto de crítica de sentido em Wittgenstein reside no esquecimento da linguagem enquanto enraizada na práxis cotidiana, a contrapartida heideggeriana se encontra na “auto-alienação” da existência humana, isto é, na denúncia de uma ausência irrefletida da ideia de autocompreensão na metafísica tradicional: esquecida de si mesma porque não reconhece que toda compreensão de mundo é também *compreensão de si*, a metafísica onto-teológica interroga pelo ente em sua totalidade sem contudo *se* colocar dentro de sua própria questão – o homem metafísico se esquece de que ele também se encontra *no* mundo, e de que é somente a partir desta condição que toda investigação filosófica se faz possível. Assim, o eixo central a que adotamos a partir da aproximação construída por Apel entre as duas principais correntes filosóficas do século XX, tanto um pragmatismo analítico como um pragmatismo existencial, consiste na apresentação de duas *suspeitas* fundamentais: a suspeita de falta de sentido wittgensteiniana e a suspeita de esquecimento do ser heideggeriana.

Se adotarmos a via de um projeto de crítica de sentido compartilhado, a semelhança mais produtiva para nosso objetivo específico parece residir na apresentação de condições transcendentais de possibilidade da linguagem e da compreensão de mundo que aparecem em ambas as filosofias: no caso do *Tractatus* de Wittgenstein, a forma lógica comum ao mundo e à linguagem, e no caso de Heidegger, a compreensão de ser. A crítica de sentido do primeiro Wittgenstein previu a determinação de limites para o discurso, a partir da célebre distinção lógico-linguística entre sentido e absurdo e de sua correlata demarcação entre o que se pode dizer e o que somente se mostra, isto é, a forma transcendental de mundo e linguagem; em Heidegger, este elemento transcendental que se dá como condição de possibilidade de toda enunciação é antes de tudo a compreensão de ser: também ela somente se mostra por ocasião do discurso. Para nós, a principal diferença reside na atitude tomada por cada filósofo: se Wittgenstein indicou o silêncio diante do que é a condição de possibilidade

de tudo o que falamos, Heidegger por sua vez tentou justamente tematizar este a priori do discurso, não sem o auxílio de subterfúgios numa tentativa de sabotar a estrutura designativa da linguagem ordinária, uma linguagem objetual, que por si mesma não permite essa dobra, essa volta sobre si mesma.

Esta compreensão de ser heideggeriana que somente se mostra em cada ato de fala nada mais é que o círculo hermenêutico, no qual já sempre nos encontramos, aquele que possibilita o nosso dizer a respeito do universo ôntico. Deste modo, o teorema do círculo hermenêutico nos remete à relevante distinção entre ser e ente: o ente é o que pode ser afirmado, é o caráter ôntico de proposições empíricas cuja função é enunciar algo de algum objeto determinado; já o ser, este não podemos afirmar de modo direto, tão somente porque “o ser” em sentido estrito não é, apenas o ente é, pois “o ser não pode ser enunciado em proposições passíveis de verificação empírica” (APEL, 2000, p. 281). O que por outro lado significa: quando afirmamos o ser acabamos imediatamente de perdê-lo, porque “apontar” para ele é tão somente entificá-lo, e assim já nos distanciamos da necessária diferença entre ser e ente, a *diferença ontológica*, desde que o mostrar-se do ser corresponde a uma sempre implícita compreensão pré-ontológica do ser como a condição a priori do discurso.

Assim, a distinção wittgensteiniana entre o que se pode dizer e o que somente se mostra encontra seu paralelo em Heidegger de modo claro e profícuo na noção de diferença ontológica, guardada a devida discrepância do modo de lidar com este elemento transcendental da linguagem. A extensão destas distinções dentro do projeto de crítica de sentido de cada filósofo pode ser examinada a partir da denúncia compartilhada de uma confusão sistemática levada a cabo pela metafísica enquanto ciência teórica: para Heidegger, tratar-se-ia de uma confusão entre o ser e o ente (e nesse sentido um mal-entendido sobre si mesma, já que a questão do ser deveria conduzir qualquer investigação ontológica); para Wittgenstein, a confusão se daria na tentativa de enunciar aquilo de que não se pode falar, isto é, proposições de cunho geral sobre o mundo que não apresentam estados de coisas empíricos, mas que antes pretendem enunciar a forma lógica da linguagem.

Talvez possamos esclarecer o teorema da diferença ontológica de *Ser e Tempo* a partir da leitura de Ernildo Stein³ acerca da figura da *metonímia*: aquilo que aparece no ente é antes uma parte que remete ao todo, e não uma imagem transparente de algo que se dá por completo, de modo que em cada desvelamento do ente há também sempre um encobrimento que lhe pertence como o seu Outro – o desvelamento do ente guarda o encobrimento do ser, o todo nunca nos é dado. Essa estrutura ambivalente da abertura de ser conduz a um jogo do mesmo modo binário entre o que é da ordem da superfície e o que pertence à profundidade, ou também poderíamos dizer como o que se mostra de modo transparente e o que permanece opaco, resultando na assunção de uma condição transcendental da linguagem que somente se mostra no discurso de forma essencialmente velada. É assim que se evidencia o esforço heideggeriano por salvar da objetificação essa dimensão do pensar esquecida pela metafísica, segundo a ideia de que o pensamento enfrenta “o inacessível como o incontornável”, fazendo com que o ser se apresente sob o signo do indisponível: “Não podemos aceder apofanticamente ao ser para expô-lo num discurso e, contudo, não podemos dar uma volta naquilo que não pode ser exposto no discurso. É velado, no discurso que se abre, o espaço hermenêutico” (STEIN, 2006, p. 58). Criticar a metafísica é assim justamente fazê-la consciente da auto-alienação de si mesma quando não compreende o verdadeiro fundamento de sua atividade, é portanto promover a *autocompreensão* enquanto ferramenta crítico-reflexiva de análise, a partir de um pensamento que reconhece o que está pressuposto em seu próprio dizer, e que se dá sempre *antes* de dizê-lo.

A crítica heideggeriana à metafísica, deste modo, constitui-se segundo a denúncia de uma essencial ausência da autocompreensão que tão somente a conduz para o esquecimento de si mesma, ainda que ao mesmo tempo impulse o seu projeto de superação a partir de um pensamento do sentido do ser, do pensamento acerca de um acontecer prático do elemento velado na linguagem. Já em Wittgenstein, a recusa ao modo de proceder tradicional da metafísica especulativa, que executa sua tarefa inebriada por uma tentação geral de proferir contrassensos a respeito da estrutura íntima do mundo e da linguagem, conduz sua crítica de sentido a uma concepção normativa particular do modo de se exercer a filosofia: segundo uma atividade de esclarecimento

³ STEIN, Ernildo. *Pensar é pensar a diferença: filosofia e conhecimento empírico*. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

destes enunciados pela via da análise lógico-linguística. Aqui, portanto, os caminhos se afastam de modo exemplar.

A filosofia transcendental wittgensteiniana da primeira fase é então caracterizada por Apel como um caso-limite do que em Heidegger se chamaria de uma compreensão pré-ontológica do ser, pois Wittgenstein reconhece essa mesma dimensão velada do discurso, sem contudo ter a pretensão de investigá-la em seu caráter prático e existencial. Para Apel, a forma lógica segundo apresentada no *Tractatus* pode ser compreendida como uma variante da filosofia transcendental ligada à tradição kantiana, numa espécie de “crítica da linguagem pura”, cujo desenvolvimento deve prover as condições formais de possibilidade de toda experiência, assim como se deu na predecessora “crítica da razão pura”. Contudo, Wittgenstein deixa de seguir o projeto transcendental kantiano num ponto fundamental: a pergunta pela constituição da objetualidade da consciência ou mesmo da constituição de uma autoconsciência simplesmente não se dá no *Tractatus*. Assim se reconhece a ausência de uma consideração da problemática do sujeito na filosofia transcendental do Wittgenstein da primeira fase, porque este sujeito simplesmente coincide de modo fundamental com a forma apriorística da linguagem: a lógica da linguagem já guarda em si a sua relação com o mundo, por se tratar essencialmente de uma imagem “especular ao mundo”. No entanto, a abordagem do *Tractatus* não consiste numa simples negação do sujeito, mas antes de sua assunção como uma das condições transcendentais da experiência: o sujeito não é compreendido como algo a ser descrito no mundo, mas como um limite desse mesmo mundo.

O que Apel parece ressaltar é que este sujeito “ausente” no *Tractatus*, cuja ausência se dá justamente porque há uma completa identificação deste com o que seria a sua própria projeção linguística do mundo, resulta na exclusão prévia de qualquer possibilidade de uma *autocompreensão* e de que esta projeção de mundo que acontece por ocasião do discurso possibilite a própria consciência desta projeção por parte daquele que o projeta, consciência que se tornaria a reflexividade de um sujeito que compreende o mundo. A lógica formal do *Tractatus*, para Apel (2000, p. 285), é concebida de tal modo que a sua capacidade de representação linguística se iguala às próprias representações: tudo se passa como se os fatos estivessem já sempre figurados para nós. Dito de outro modo: o espaço de representação possível da linguagem em sua

forma compartilhada com o mundo é estritamente determinado, cabe unicamente àqueles estados de coisas já subsistentes, enquanto tudo o mais permanece de fora, como o discurso sobre a própria linguagem, sobre a relação desta com o mundo e, principalmente, acerca do ser humano e de sua relação consigo mesmo.

No Wittgenstein do *Tractatus*, que orientava sua relação com a linguagem pela linguagem de cálculo da lógica-matemática, a linguagem (e com isso também o sujeito) “antecede” de certo modo a si mesma por inteiro na representação do mundo – para utilizar a formulação de Heidegger em sua fase inicial (APEL, 2000, p. 285).

Deste modo, se a filosofia de Wittgenstein aliena-se de si mesma enquanto autocompreensão, já que bloqueia a possibilidade de um sujeito que possa relacionar-se consigo mesmo enquanto existência, então esta filosofia é um alvo da crítica heideggeriana do esquecimento da metafísica, já que se mantém filiada à tradição enquanto deixa de questionar a ontologia dos estados de coisas, pressuposto essencial para a elaboração do critério de sentido. Para Apel, a semântica lógica já sempre pressupõe uma interpretação adequada do mundo, cujo aparecer “como algo” é dado como pronto, isto é, uma interpretação universal que é a priori a mesma para todos os sujeitos e, portanto, uma interpretação da estrutura de mundo que se apresenta como isenta de pressupostos históricos. Essa “interpretação de mundo” de que fala Apel é a abertura prática que se dá enquanto uma síntese hermenêutica, onde cada coisa aparece “como algo”, isto é, a dimensão onde os objetos se constituem para nós num contexto remissivo de significância, que por sua vez é sempre ante-predicativa. A pressuposição de uma interpretação adequada do mundo aparentemente traz consigo um bloqueio que desejamos evitar: a vivência consciente do ser humano acerca da significância que encontra no mundo e cuja construção ele mesmo participa permanece bloqueada, ou poderíamos dizer, a reflexão do homem acerca de sua própria projeção de mundo, sempre uma autocompreensão e uma autorrelação.

Se pensarmos a partir de uma fenomenologia hermenêutica, perceberíamos que antes de elaborar algum juízo, antes de proferir alguma sentença, *algo já aconteceu* para o *Dasein* em seu ser-no-mundo, e este algo que acontece conosco é o elemento *hermenêutico* da linguagem: já sempre *me* compreendi no mundo e compreendi também ao próprio mundo, é esta compreensão que essencialmente torna possível todo o dizer, enquanto se dá como uma relação pré-reflexiva do ser humano consigo mesmo; trata-se

de algo que acontece conosco antes que pudéssemos dizê-lo ou objetificá-lo, desde que deixemos que algo seja *como* algo. O círculo hermenêutico, portanto, possibilita uma antecipação fundadora: quando profiro alguma sentença acerca do mundo, ou quando simplesmente penso em algo, já estou familiarizado com o mundo e toda a sua significância, desde que cada coisa me aparece *como* algo, e assim estou familiarizado com o que eu mesmo sou em seu interior, isto é, eu já sempre me antecipo em minha relação com o ser.

Assim, se a compreensão de ser é sempre também autocompreensão, e se a linguagem, essencialmente histórica, é tomada a partir do reconhecimento deste conteúdo de fundo ao qual chamamos o hermenêutico, deve-se concluir que a interpretação de mundo que subjaz todo o discurso é fruto de uma relação essencial da linguagem com o homem, mediada pela condição histórica de ambos. Aqui se evidencia o que Apel chama de uma *auto-relação* da linguagem: esta precisa sempre remeter ao contexto de significância que já sempre aconteceu para uma dada comunidade linguística, e deste modo, ela precisa remeter a *si mesma*, desde que a sua própria construção histórica está imbricada na elaboração da síntese hermenêutica, do aparecer do mundo *como* algo, acontecer que nunca se dá de modo explícito no discurso, dá-se antes de modo prático e vital e, portanto, em essencial relação com o homem. Assim, a linguagem sempre se refere, enquanto linguagem-objeto, ao mundo circundante, mas neste mesmo movimento, refere-se também a si mesma, porque essa abertura de ser já é a própria linguagem, fazendo com que ela seja para si mesma a sua própria *metalinguagem*. Em cada sentença, a linguagem quer nos indicar a sua presença, quer nos dizer como ela é.

Retornando ao Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*, podemos apontar ainda outra semelhança: tanto Heidegger quanto Wittgenstein procuram na linguagem natural o caminho para a liberação do elemento transcendental a priori de todo discurso, a saber, o ser e os jogos de linguagem. Nessa tentativa de se afastar da metafísica enquanto ciência teórica, ambos irão precaver-se de adotar procedimentos que reduzam a linguagem ao domínio do que é designável: no caso de Wittgenstein, isto representa um afastamento de proposições de caráter objetual-teórico, como as da ciência; e no caso de Heidegger, através de uma terminologia muitas vezes inusitada que procura burlar um suposto caráter metafísico da própria linguagem ordinária. Atitudes próximas

que levam Apel a afirmar: “Os dois pensadores procuram verbalizar a pluralidade e a profundidade do entendimento do ser – que não é objetual, mas que está pressuposta na constituição do objeto” (APEL, 2000, p. 304).

No entanto, é justamente a dicção adotada por Heidegger após a viragem [*die Kehre*] dos anos 30 que nos leva a questionar a possibilidade de um *auto-engano*: a recorrência de recursos especulativos e de torções da linguagem (como narrativas de cunho mítico e etimologias descompromissadas com qualquer método) provocam um estranhamento dentro do próprio projeto heideggeriano de crítica à metafísica, já que este prevê exatamente a eliminação de constructos linguísticos do discurso filosófico. A causa central desta dicção, para nós, reside na posição heideggeriana segundo a qual as próprias línguas ocidentais são consideradas linguagens do pensamento metafísico, tese afirmada em *Identidade e Diferença*⁴, e isto por si só já as rebaixa a um estatuto ontológico “decaído” – a linguagem ordinária é para Heidegger inautêntica. Na via contrária de Wittgenstein, portanto, Heidegger vê-se autorizado a construir boa parte de sua filosofia sobre um discurso que parte de um pretenso apelo vigoroso da linguagem, cujo significado originário reside já sempre distante e inapreensível para o nosso cotidiano – e isto é, a nosso ver, precisamente o que se perde com a concepção heideggeriana de linguagem ordinária. Aí, como mostra Apel, Heidegger “recai involuntariamente no perigo de assumir para si uma noção objetual do que não se pode imaginar como uma coisa” (2000, p. 305-306); forçando esse dizer contra os limites do que afinal de contas é passível de ser dito, Heidegger pode muitas vezes ter recaído sobre a velha tentação de construir castelos alados que pairam sós no ar rarefeito de uma metafísica por demais desgastada. É assim que do contraste entre os dois projetos de crítica de sentido podemos aprender com Wittgenstein a possibilidade de uma outra conduta, que se dá como a negação da anterior: devemos deixar que as palavras voltem para casa, que se instalem a partir de onde nunca deviam ter saído, a saber, do contexto vital de seu uso. O critério de sentido do Wittgenstein tardio, portanto, parece reforçar nossa crítica ao estilo linguístico de Heidegger: este critério prevê uma comprovação prática entre o uso da linguagem e a práxis vital, o reconhecimento da linguagem ordinária como a “morada” de todo o uso sensato das palavras.

⁴ HEIDEGGER, Martin. *Que é isto a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

Se a autocompreensão nos remete a uma reflexividade essencial que se desdobra até o próprio filosofar, reconhecemos que esta consequência de certa forma já aparecia ainda no começo de nosso trabalho, quando apontávamos para a denúncia heideggeriana de uma auto-alienação da metafísica por excluir o ser humano das implicações próprias à pergunta pelo ente enquanto ente. Para Apel, a analítica da linguagem do Wittgenstein tardio também recai sob o escopo desta crítica, desde que o seu método tem somente como princípio a descrição do uso da linguagem em sua unidade com uma forma de vida, pois não há “impulso interno à auto-reflexão de cada jogo de linguagem” (APEL, 2000, p. 316). Deste modo, a analítica dos jogos de linguagem é desenvolvida aquém de uma tomada de consciência diante da história, mas sim a partir de um ponto de vista no qual o acontecer de cada jogo de linguagem se dá fora do tempo, e assim, jamais ensejando a transformação das formas de vida descritas, ou como preferimos dizer já em nosso título, a sua *transcendência*:

Sua análise linguística é a-histórica e – o que é quase óbvio – desprovida de qualquer fim especulativo mais distante (tal como seria, por exemplo, o de uma correção progressiva da linguagem e da forma de viver, voltada a um aprofundamento do entendimento do mundo, ao auto-entendimento e à eliminação de todos os obstáculos que impedissem o acordo mútuo entre os seres humanos) (APEL, 2000, p. 316-317).

A nosso ver, a noção de transcendência surge como uma consequência de tuas teses essenciais e basilares para a fenomenologia hermenêutica (profundamente assentadas já desde o projeto seminal de *Ser e Tempo*): a historicidade e a finitude humanas, isto é, o reconhecimento essencial de nossa fragilidade que não deixa de ser ao mesmo tempo o caminho mais seguro para uma metafísica que se queira crítica e não mais objetificadora. Assim, novamente nos encontramos com a ideia da *autocompreensão* – num movimento onde terminamos por justificar a escolha destes dois termos. Transcendência, portanto, da interpretação de mundo na qual já sempre nos encontramos, de nossa forma de vida atual, poderíamos afirmar; transcendência que se dê segundo o reconhecimento da possibilidade histórica de um movimento de superação do que se dá como o ordinário. Por outro lado, a crítica a uma fenomenologia hermenêutica também se faz necessária: esta não pode sucumbir ao impulso pelo engajamento histórico e tão somente abandonar o homem a seu destino de modo irrefletido, mas deve antes prover as condições para que a sua *emancipação* se faça

possível – exercendo um pensamento crítico-reflexivo que não aceite a consciência em seu acontecer imediato, mas que elabore sempre a mediação necessária pela via da reflexão, isto é, que esta hermenêutica seja uma hermenêutica *crítica*.

Referências

APEL, Karl-Otto. *Transformação da filosofia*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BRAVER, Lee. *Groundless grounds: a study of Wittgenstein and Heidegger*. Cambridge: The MIT Press, 2012.

CAVELL, Stanley. *In quest of the ordinary: lines of skepticism and romanticism*. Chicago: University of Chicago Press, 1988

_____. *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. New York: Oxford University Press, 1999.

DERRIDA, Jacques. *Do espírito: Heidegger e a questão*. Campinas: Papirus, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

_____. *Que é isto a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

_____. *Ser e Tempo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

RORTY, Richard. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

STEIN, Ernildo. *Pensar é pensar a diferença: filosofia e conhecimento empírico*. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

____ *Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

____ *Tractatus Logico-Philosophicus*. 3. Ed. São Paulo: Edusp, 2001.

SOBRE A FORMALIDADE DO DEVER MORAL TENDO EM VISTA A DIGNIDADE HUMANA

Tomaz Martins da Silva Filho
Professor- IFTO

Resumo: Apresenta-se neste artigo a moralidade kantiana como forma de resposta aos anseios da racionalidade prática. De modo que se leva em consideração a necessidade de uma exposição dessa moral tendo em vista o caráter radical do agir, destacando os conceitos de conformidade, desconformidade com o dever. Por fim, analisa-se o dever em sua forma máxima e incondicional, o imperativo categórico, que é em si uma representação do mandamento da razão prática, tendo como objetivo a dignidade humana em sua totalidade como fim e nunca como meio. Tal proposição esclarece o caráter formal do dever minando, assim, o entendimento simplista que julga de forma superficial o desempenho da moralidade kantiana na vida cotidiana.

Palavras-chave: Razão; Moralidade; Dever; Formalidade.

Resumen: Presenta en este artículo la moral kantiana como una forma de responder a las aspiraciones de la racionalidad práctica. Toma en cuenta la necesidad de esta moral se muestra a la radicalidad del acto, destacando los conceptos de conformidad, desconformidad con el deber. Por último, se analiza el deber en su máxima expresión incondicional, el imperativo categórico, que es en sí misma una representación de lo mandamento de la razón práctica, con el objetivo de la dignidad humana en su totalidad como un fin y nunca como un medio. Tal proposición aclara el carácter formal del deber socavando así el entendimiento simplista del rendimiento de la moral kantiana en la vida cotidiana.

Palabras clave: Razón; La moralidad; deber; La formalidad.

O conceito de dever é amplamente tratado por Immanuel Kant em sua filosofia prática, visto que constitui a centralidade da moral sustentada na razão. Outrora, vale ressaltar, o conceito de dever constituía heteronomia, pois esteve durante a Antiguidade

Clássica e a Idade Média atrelado ao princípio da felicidade, seja em um contexto político, como da *polis* grega, seja de beatitude eterna como na teologia moral. Na Modernidade o dever é resignificado e reestruturado nos moldes da razão. Não se trata, com efeito, de discutir aqui a substancialidade da verdade de tais preceitos morais, mas de propor efetiva discussão em torno da moral do dever que se coloca para além de qualquer moral tendenciosa.

Devido ao curso tomado, o criticismo kantiano sofre a terrível acusação de ser formalista, mecânico, profundamente angelical e, portanto, irrealizável.

Este empreendimento visa tratar descritiva e argumentativamente contra uma visão leviana da moral do dever, que de fato mina qualquer entendimento e direcionamento com vista ao cumprimento da lei moral.

A filosofia kantiana é sistêmica, portanto, não deve ser recortada para uma superficial exposição tradicional, caso o seja, costuma-se incorrer na infidelidade à profundidade dos temas. Em todo caso, aqui, o cerne da questão é o dever e suas máximas levadas à radicalidade da ação filosófica. Deste modo é preciso notar o caráter estrutural do mandamento do dever que é a distinção entre desconformidade, conformidade e ação legitimamente executada por dever que dignifica o homem exigindo o cuidado de si e dos outros. A tarefa árdua de visualizar o homem como sendo a preocupação das ações morais é a superação da oposição adinâmica do comodismo moral, que por sua vez, tem como fundamento o comodismo intelectual, sendo superado pela criticidade de uma razão esclarecida.

A razão moderna, que tem como característica submeter toda gama de conhecimento à crítica, vê-se, na *Crítica da Razão Pura* (1781) de Kant, obrigada a ser julgada por si mesma. A questão outrora formulada pelos racionalistas e empiristas sobre a gênese do conhecimento verdadeiro já não interessa mais à razão, pois:

Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência (...) e que, por um lado, originam por si mesmos as representações (...) põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina (...) experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início. (KANT, 2010, p. 36)

Kant põe fim à querela que movimentava o empirismo e o racionalismo, contudo a razão não se satisfaz e submete seus limites à crítica, perguntado sobre seu domínio e percebendo que este se situa no fenômeno, que como tal é “o objeto indeterminado de

uma intuição empírica”. (KANT, 2010, p. 61). Por indeterminado, deve-se entender tudo aquilo que está na sensibilidade e que não é coisa em si.

Mediante as afirmações feitas acima, percebe-se que a razão enquanto teórica é limitada ao fenômeno, deve, neste caso, projetar-se para a praticidade; a moralidade. Sua tarefa nesse campo é determinar a exequibilidade desta moral que deve estar fundamentada no conceito de dever. Este faz referência à obrigação, portanto, sentir-se obrigado implica dizer que há alguém que o obriga a alguma coisa. Àquele a quem é imposta a obrigação é denominado de legislado, deste modo, o obrigado deve sempre cumprir o dever imposto por quem o legisla.

O legislado é coagido pelo legislador, não age por vontade própria, mas pela vontade do outro. Contudo, por mais rígida que seja a legislação de um sobre o outro, o submisso pode não cumprir a obrigação, segundo HERRERO (1991, p. 21) o comportamento do obrigante é: “cego e inumano [...] só obedece quando se apropria dessa lei como lei de sua vontade, isto é, quando dá a si mesmo a lei.”

A moral proposta por Kant tem como base o próprio sujeito que executa a ação, ou seja, uma moralidade sustentada simplesmente na razão prática do sujeito que a exerce. Neste sentido ele afirma que tal razão caracteriza-se como: “faculdade que deve exercer influência sobre a vontade, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma vontade, não só boa quiçá como meio para uma intenção, mas uma vontade boa em si mesma.” (KANT, 2007, p. 25).

A moral kantiana pretende determinar imediatamente à vontade, não dando espaço para o que se chama de inclinação, ou seja, uma vontade externa que impeça o sujeito de viver retamente. Deste modo, “A razão determina imediatamente à vontade, não mediante o sentimento de prazer e desprazer.” (KANT, 2002, p. 42), que são todos os desejos que coagem ou estimulam o querer, não tem em vista o fim que ela possa proporcionar, ou desejos individualistas que visam o bem próprio. Portanto, as inclinações compõem a faculdade de apetição inferior.

A vontade que se deixa guiar pela razão prática é chamada de boa vontade pois constituindo a faculdade de apetição superior tem valor em si mesma, ela “não é boa por aquilo que possa promover ou realizar pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma.” (KANT, 2007, p. 204).

A boa vontade é, portanto, a faculdade de querer que deve ser guiada pela razão e, por isso, não deve se sentir obrigada por nada que esteja fora do sujeito ao qual ela

pertence. Há na moral kantiana uma proposta ao homem impregnando por interesses próprios, o uso de sua razão no plano prático, pois acredita Kant que: “[...] quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento.” (KANT, 2007, p. 24). A razão do homem deve, sobretudo, servir como parâmetro para suas ações, mas nunca para promovê-lo sobre os outros, assim proporcionando-lhe felicidade individualista.

Uma vez que o homem se dispõe através da razão a auto legislar faz-se necessário haver algum princípio a partir do qual ele deva agir corretamente com relação às leis morais impostas pela mesma razão legisladora. E este princípio é o do dever que toma como ponto de partida a boa vontade.

O sujeito que queira ser moral, segundo Kant, deve agir guiado pela razão, e, portanto, praticando sempre a moral do dever. E dever em Kant: “é a necessidade de uma ação por respeito à lei.” (KANT, 2007, p. 31). A lei que se deve respeitar é sempre a da própria razão prática que governa a vontade para que ela não seja apetição inferior, mas sim, auto legislação. Por sua vez, auto legislar-se é seguir os mandamentos da razão em vista de ser simplesmente cumprido, por se tratar de uma obrigação universal que:

[...] tem seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto da realidade do objeto da acção, mas somente do princípio do querer segundo a qual a acção, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada. (KANT, 2007, p. 30, grifo do autor).

O dever é a ação moral que a razão exige do sujeito mediante o uso de uma máxima que mesmo propensa a inclinações tem destaque de tal modo que pode se tornar um princípio universal, pelo fato de se fundamentar na boa vontade, que é o princípio do querer. Mas, a questão que se põe diante do exposto é: como pode uma máxima, que é um princípio subjetivo, ser um dever? Para que se compreenda o que diferencia uma máxima fundamentada na boa vontade e outra que é fundamentada nas inclinações é preciso distinguir o agir por dever, do agir conforme o dever. Eis uma tarefa que segundo Kant não é fácil, pois quando se pensa que um sujeito age por dever ele pode muito bem estar agindo apenas em conformidade. Então, em que consiste a conformidade com o dever?

A conformidade com o dever consiste em dissimular uma ação moral, onde todos pensam que o sujeito age guiado por sua razão, na verdade ele age por inclinações que:

por amável que seja, não tem contudo nenhum verdadeiro valor moral, mas vai emparelhar-se com outras inclinações, por exemplo o amor das honras que, quando por feliz acaso topa aquilo que efectivamente é de interesse geral e conforme ao dever, é conseqüentemente honroso e merece louvor e estímulo, mas não estima; pois sua máxima falta o conteúdo moral que manda tais ações se pratiquem, não por inclinação, mas por dever. (KANT, 2007, p. 28, grifo do autor).

A benfeitoria para com o próximo é sem dúvida digna de honra e aparentemente moral, mas quando se sabe que esta ou aquela ação foi executada por medo ou por esperança, amor ou vingança, em nada tem valor, porque foi executada por inclinação, conclui-se que a ação está apenas em simples conformidade com o dever.

É uma tarefa por demais perigosa julgar as ações dos outros e defini-las como conforme ou por dever, pois nenhum homem perscruta o coração do outro. Porém, fazer essa definição cabe ao próprio sujeito que exerce a ação, pois só ele sabe o que ocorre em seu íntimo.

Definida o que é uma ação conforme ao dever, cabe aqui conceituar o que é uma ação praticada por dever. Esta ocorre por um processo simples onde o sujeito olha seu íntimo e questiona a si próprio:

Ficaria eu satisfeito de ver minha máxima [...] tomar valor de lei universal? E poderia eu dizer a mim mesmo: toda gente pode fazer uma promessa mentirosa quando acha uma dificuldade de que não pode sair de outra maneira? Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir. (KANT, 2007, p. 34).

A máxima pode ou não estar ligada à subjetividade, portanto, é possível ou não tirar proveito individual dela, todavia haverá dever, se de fato ela for passível de universalização. Não há meio do sujeito querer a universalização de alguma inclinação, pois alguém dotado de reta razão pode sem dúvida querer o princípio subjetivo, mas nunca torná-lo universal, pois sendo ele esperto não desejará mau para si próprio, tornando-se vítima da própria artimanha. Assim, a ação por dever é extremamente racional, pois não se baseia em qualquer inclinação que esteja ligada ao amor de si, visto que:

Todas as inclinações em conjunto (certamente podem ser também compreendidas em um razoável sistema e cuja satisfação chama-se então felicidade própria) constituem o solipsismo. Este consiste ou no solipsismo do amor de si, como uma benevolência consigo

mesmo sobre todas as coisas (*philautia*), ou no solipsismo da complacência em si mesmo (*arrogância*). (KANT, 2002, p. 117-118, grifo do autor).

O dever abomina todo tipo de apetição inferior, que consistem basicamente no individualismo, no amor de si, estimulando o hedonismo. Nas inclinações entram o ódio, o prazer, a benevolência, a amizade e o amor¹ e todo e qualquer sentimento que queira se tornar princípio de uma máxima que deseja determinar a vontade.

Algumas inclinações, mesmo estando em conformidade com o dever, não virão a configurá-lo, pois tem como base o interesse individual ou por qualquer outro móbil externo. A ação por dever exige uma cisão com as inclinações, fazendo desta forma o subjuo delas à lei da razão, bem como, não haverá espaço também para a legalidade da ação, mas somente para a moralidade. Não interessa ao dever o fim que possa proporcionar a ação guiada pela inclinação - se este será bom ou não - nem o meio, pois é sempre ignorável por se tratar de um móbil externo. Deste modo, agir por dever consiste simplesmente em agir com base em uma razão legisladora.

Quando se fala em legalidade da ação diferenciando-a da moralidade, se reporta àquela própria dos códigos morais, sejam os canônicos de cunho religioso ou a lei civil, que estando ou não em acordo com o dever, constitui uma obrigação externa e por isso é desinteressante para a legislação racional prática.

O essencial de todo o valor moral das ações depende de que a lei moral determine imediatamente a vontade. Com efeito, se a determinação da vontade acontecer conforme a lei moral, mas somente através de um sentimento, seja ele de que espécie for e que tenha de ser proposto para que a lei moral se torne fundamento determinante suficiente da vontade, por conseguinte não por causa da lei, nesse caso a ação moral em verdade contera legalidade, mas não moralidade. (2002, p. 114)

Na obediência da lei externa civil e não interiorizada, há conformidade, mas não a racionalidade prática. O dever até o momento não tomou como base, se não a vontade que pode ser boa, mas também pode se corromper, através dos móveis externos. É preciso determinar imediatamente à vontade através de imperativos, afim de que garantam resultados necessários aos interesses seja da razão.

¹ Quando se refere aqui em amor se trata de amor patológico e não do amor prático que toma como fundamento o dever, este traz em si o cuidado pelo outro como seu semelhante, pois identifica-se como partícipe da mesma natureza, devendo reconhecer-se incapaz de feri-lo, mesmo diante de oportunidade concebível.

A necessidade de algo que represente o mandamento da razão fez com que Kant em uma obra chamada *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* publicada em 1785, passasse do uso vulgar do dever para o uso filosófico de uma metafísica dos costumes, visto que pode haver, como fora dito anteriormente, uma confusão quanto à ação moral do sujeito:

que ainda a maior parte das nossas ações são conformes ao dever; mas examinemos mas de perto as suas aspirações e esforços, toparemos por toda parte o querido Eu que sempre sobressai, e é nele, e não no severo mandamento do dever que muitas vezes exigiria a auto-renúncia, que a sua intenção se apóia. (KANT, 2007, p. 41, grifo do autor).

Kant reconhece a realidade do homem enquanto sujeito que mesmo sendo capaz de atingir via moral o *númeno*² é ainda limitado ao mundo da experiência sensível, caracterizado pela experiência empírica que no campo moral se expressa pela conformidade com a ação por dever na legalidade. A conformidade com o dever ou a legalidade da ação do sujeito com relação a uma lei positiva³ acontece pelo fato de que a vontade humana não é inteiramente submetida à obrigação do dever.

Quando uma ação ocorre conforme ao dever é em todo caso porque a vontade é apenas conforme a razão, mas nunca submissa à mesma. A razão, por seu turno, determina a vontade à medida que é faculdade do querer. No entanto, por força das inclinações e da limitação do homem, esta pode desviar-se de sua finalidade.

Quanto a essa limitação do homem é pelo fato do mesmo interpretar mal o que é uma ação moral, pois ele não sabe que: “[...] quando se fala de valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que se não veem.” (KANT, 2007, p. 40, grifo do autor), por isso ele age apenas conforme ao dever, ou por legalidade. Dada a situação deve-se considerar que:

Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade [...] [que] é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. (KANT, 2007, p. 47).

² A coisa em si, por oposição ao fenômeno, é o objeto intelectual desprovido de qualquer relação com a sensibilidade.

³ O termo positivo indica a lei externa ao sujeito transcendental, a lei canônica - é a lei enquanto estatuto seja civil ou eclesiástico.

O homem é portador da faculdade do querer, de uma vontade que se rege por sua própria razão. Todavia, já fora dito, que a razão não determina imediatamente a vontade, pois pode sentir-se obrigada ou não. Deste modo, é preciso que o homem haja segundo representações do mandamento e não simplesmente pelo princípio do dever, que enquanto “princípio objectivo, obrigante para uma vontade, chama-se mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo [...] Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever.” (KANT, 2007, p. 48, grifo do autor).

Deve-se fazer a distinção entre a representação do princípio do dever em si e a matéria do dever. Quando se age pela representação do dever, se age pelo imperativo e não simplesmente pela matéria que possa infiltrar-se no princípio do dever. A matéria em voga é o objeto que se quer atingir mediante um interesse subjetivo, ou seja, aquilo que é objetivado de acordo com o interesse individual. Já a forma é aquela parte do dever que dita universalmente; é a lei, o mandamento que quer legislar. Assim, a representação, a que se chama de imperativos podem ordenar de duas formas:

[...] ordenam ou hipotética- ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou o que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. (KANT, 2007, p. 50, grifo do autor).

A diferença entre os dois imperativos consiste necessariamente no fato de que o imperativo hipotético exerce determinada ação em vista de um fim, que não é a própria ação, estão sempre ligados àquele caráter fenomênico do homem não constituindo assim a forma da representação universal do dever. Portanto, é recusável para um uso formal assim como as ações conformes ao dever trazem consigo finalidades. Apesar de serem formas do princípio de moralidade os hipotéticos ainda são contaminados por um interesse individual.

No que diz respeito ao imperativo categórico este sim é considerado: “o imperativo da moralidade.” (KANT, 2007, p. 52). Visto que é a representação máxima do dever se cumpre incondicionalmente o mandamento da razão prática. Expressa a universalidade da lei moral do dever, nele não se busca um fim externo, como no caso do hipotético, mas o único fim é ele próprio, pois tal imperativo se formula deste modo: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal.” (KANT, 2002, p. 51). Nesta formulação

do imperativo categórico não há de modo algum espaço para o amor de si, pois deve o homem obrigatoriamente por sua razão fazer todas as suas máximas princípios universais, se quiser ser considerado como sujeito moral.

O caráter incondicional do imperativo categórico ocorre pelo fato dele não se filiar a coisa alguma já que tem sustentação em si mesmo. A única finalidade deste imperativo é a si próprio, pois mostra deste modo que o interesse da *Crítica da Razão Prática* (1788) é simplesmente o homem enquanto sujeito moral.

É necessário considerar tudo que fora afirmado sobre o imperativo categórico para que se possa conceber o homem como ente racional moral, pois é por meio da representação universal do dever pode ser considerado possuidor de razão prática legisladora. Ora, ter uma razão auto reguladora é conceber que nada de fenomênico possa causar dano à moralidade prática estabelecida que as inclinações em nada poderão influenciar. Isto é o processo de autonomia visto que o homem se torna como tal, pelo fato de não depender de nada relacionado à cadeia de causas e efeitos, própria da natureza.

Conclui-se do que foi exposto que o interesse da razão prática é um homem como fim em si mesmo, que se apresentando como tal, se mostre também em estado de liberdade. Essa liberdade só ocorre mediante a autonomia da vontade concebida em âmbito prático.

O processo de autonomia do homem é consequência da ação moral respaldada no imperativo categórico que expressa a teleologia da moralidade do dever, ganhando este caráter formal. Assim, é justo falar de rigidez do dever moral por sua formalidade. Por vezes, tais conceitos são mal interpretados, levando a crer que a filosofia kantiana é legalista. O legalismo civil e o rigorismo religioso ao contrário prejudicam a execução da lei moral prática que só tem realização plena na livre adesão à representação do mandamento do dever.

Deste modo, o dever é radical e inflexível quando aderido enquanto máxima da razão, mas nunca opressor do ser humano que o executa, pois não se pode ferir a humanidade com o cuidado e o zelo por ela própria. A formalidade do dever sempre prima pelo cuidado com o outro. Cada homem traz consigo a humanidade, não devendo fazer nem a si, nem a outros como meios, mas fins completos de dignidade, manifestando a representação do dever.

Referências

HERRERO, Francisco Javier. *Religião e história em Kant*. Tradução José A. Ceschia. São Paulo: Loyola, 1991.

HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. Tradução Christian Viktor Hamn, Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Kant, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela dos Santos e Alexandre Morujão. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.



O CÍRCULO DE JENA OU A FILOSOFIA ROMÂNTICA¹

Javier Hernández-Pacheco²

Universidade de Sevilha – Espanha

Tradução Marquessuel Dantas de Souza

Há termos mágicos em cujo uso, tanto substantivo como adjetivo, que se põe de relevo à complexidade de nossa cultura. Por exemplo, “revolução” ou “revolucionário”. Designam algo que se pode temer ou esperar. Pode ser um invento técnico, ou um descobrimento científico; também uma obra de teatro, ou uma teoria psicológica; o mesmo jogador de futebol, uma estilista de moda em Paris. Dar-lhe a volta às coisas – isso é revolucionar – parece ser uma categoria, um esquema básico, para entender a realidade, muito especialmente em sua dimensão histórica e social.

“- Em cima os da colher, embaixo os do garfo!”, era uma letra popular com a música *A internacional*, servia nos anos 30 para expressar este ideal revolucionário. Em torno deste adjetivo se resgatou, por certo, isso de “o ideal” de suas conotações platônicas e religiosas. Este “idealismo” se converteu também em outro termo mágico e em lugar comum para a compreensão dinâmica e progressista da história. Frente aos obscuros interesses “materialistas” – outro termo “fetiche”, neste caso negativamente colorido – o “idealismo” preenchia de luz o futuro histórico, como horizonte de uma nova aurora em que o mundo se faria transformar no adequado cenário para uma humanidade renascida. Pois bem, isso é o Romantismo. E chegamos aqui, nas proximidades léxicas de “revolução” e “idealismo”, a estes outros termos, “romântico” e “romantismo”, que também em seus usos adjetivos e substantivos parecem carregados de especial significância. Vamos falar, pois, do Romantismo, muito especialmente no

¹ O texto aqui transcrito é o mesmo manuscrito integral (com o mesmo título) que fora apresentado em conferência sobre o Romantismo. Evento este que ocorreu em 09/11/2008 na sede da Fundação Juan March, em Madrid, dentro do ciclo “Aula Aberta: Romantismo”. **El Círculo de Jena o la Filosofía Romántica**. In: *Fedro*, Revista de estética y teoría de las artes, nº 09, p. 15-29, abril. 2010. Sevilla. Tradução de Marquessuel Dantas de Souza.

² Professor catedrático de filosofia da Universidade de Sevilha na Espanha. Sua área de investigação está ligada a filosofia contemporânea, especialmente de orientação germânica. (N. T.).

contexto daqueles anos do final do século XVIII em que a pequena cidade universitária de Jena, junto à residência de Weimar, capital do ducado assim chamado de Saxônia-Weimar, a imensa autoridade de Goethe tinha invocado ao melhor da cultura alemã do momento.

Instalemo-nos para isso em primeiro lugar na descoberta que hoje em dia – há que dizer também então – carrega o significado desses termos. Se dissermos de alguém que é um “romântico”, estamos dizendo algo bom? Não deixaríamos, por exemplo, de tachar de românticos se fosse o chefe de marketing de uma empresa multinacional? E se somos encarregados de finanças de um partido político? E o que passa com o presidente Obama: o desqualificamos ou o enaltecemos se dissermos que é um romântico? Mecano – sim, o grupo pop – dedica uma canção a trágica morte junto a seus companheiros do capitão Scott. Que a arte converte em saga a tragédia do homem que alcança seus limites nos confins do mundo e põe efetivamente de manifesto a essência romântica desses acontecimentos. Mas então, porque chamamos de Romantismo isso “do salão no canto obscuro, /do dono talvez esquecido, /silencioso e coberto de pó, /via-se a harpa”? O que tem Becker a ver com o capitão Scott, e este com uma malcasada vitoriana que sublima seus desconsolos eróticos em um mundo de fantasias amorosas, mas noveleiro que romanesco?

Porque “romântico” é um adjetivo que termina associado ao mundo editorial do romance e ao cinema lacrimoso, choroso? E se chegamos até aqui, haverá de terminar a descoberta perguntando o que tem então que a ver a frustrada vitoriana, não mais com o capitão Scott, senão com o mesmo Garibaldi, herói revolucionário italiano, não menos romântico que Percy Schelley, poeta e libertino britânico de princípios do século XIX. Em resumo, se há um termo que induz a confusão em nossas análises culturais é este de “romântico”; confusão, todavia, que demanda ser esclarecida, porque apesar de todo “romantismo”, pondera a todos os abusos do emprego, mantém semanticamente um halo numinoso que reclama nossa atenção.

Comecemos pelas etimologias, que sempre ajudam, porque as palavras significam na medida em que se carregam de vida, que é para elas história. Seu primeiro uso é adjetivo: “*romantisch*”, é o relativo à “*Roman*”, que significa em alemão “romance”. Poderíamos, pois, traduzir sem mais por “romanesco”. E tem efetivamente a ver com esse gênero literário, em que, embocando no último terço do século XVIII, a literatura germânica realiza-se por fim – tardiamente com respeito à italiana, castelhana, inglesa e francesa – no movimento que chamamos *Sturm und Drang*, do qual são

representativas as obras de juventude de Goethe e Schiller. *Os sofrimentos do Jovem Werther*, de Goethe, e *Os Bandidos*, de Schiller, foram suas peças máximas (peças de cúpula)³. Também, por certo, *best sellers* de uma indústria editorial que descolava com força na Alemanha, antecipando uma mudança do centro de gravidade estético e cultural, desde as artes plásticas e cênicas às propriamente literárias e narrativas. Este movimento também conflui com a eclosão na França do romance como veículo expressivo para as grandes teses da filosofia moral. *O Emílio* e *A Nova Heloisa* de Rousseau, são os principais exemplos desta, por assim dizer, transcendentalização ou coração filosófico da nova literatura. Nela se busca fazer pensar e argumentar, mas que entender e comover, ou se acaso edificar, que era a intenção, todavia, da obra relativamente contemporânea de Jane Austen, por exemplo.

Há ademais outras conotações. “Romances” eram as formas populares do latim, em que se expressam também o sentimento do povo nos primeiros poemas que emergem no século XII após o grande apagão literário que significou a Alta Idade Média: primeiro como épica, mas imediatamente como lírica, especialmente no amplo fenômeno que supôs a poesia provincial e o mundo dos trovadores. “Romance” se faz assim sinônimo de uma história em verso, mas mais especialmente expressão de sentimentos eróticos poeticamente sublimados. Isto terá muito a ver com uma ideia de Romantismo em que se mescla de forma confusa o romanesco com o sentimentalismo amoroso que precisamente renuncia a sua consumação sexual.

Mas fixemo-nos de momento mais bem na contraposição entre a literatura pré-ilustrada e os balbuciantes, ainda com desastrados intentos da nova literatura, para entender como “romântico” é um termo que em fins do século XVIII se usa quase desdenhosamente, referido ao antigo e ao medieval, em um contexto de exaltação neoclássica. Por conseguinte, seguindo a grande obra do crítico Winckelmann, não se percebia o valor estético que não fosse reprodução dos cânones greco-romanos. Tenha-se em conta que estamos no final do Iluminismo, quando se pensava que tudo o que se ajustasse a um ideal de humanidade luminoso e racional, canônico, clássico em definitiva, era simplesmente bárbaro. Assim na política, onde os antigos reinos medievais dos “Capeto” – se dizia pejorativamente – eram resíduos tirânicos, frente à racionalidade da “república”, com seus “côncios”, “comícios”, “comunas” e “senados”.

³ Há de ressaltar que as referidas obras citadas neste trecho referem-se à época do Sturm und Drang. Portanto, são *Os sofrimentos do Jovem Werther* e *Os Bandidos*, de Goethe e Schiller, respectivamente. Não obstante, os grifos no corpo do manuscrito são do próprio autor conforme o original (N. T.).

Não se entende a Revolução Francesa sem ver tudo o que a tragédia teve de simples moda estética. E o mesmo ocorria nas artes plásticas, onde Canova recriava a visão de que Paulina Bonaparte tivesse tido Praxiteles; e nas mesmas artes cênicas, nas que Goethe adicionaria tragédias às antigas séries de Ifigênia.

Pois bem, diante deste paradigma da perfeição clássica, a grande arte europeia dos séculos XIII ao XVII se percebia como uma desgraça de desequilíbrio, desde as anoréxicas Vênus de Botticelli para as obesas de Rubens; ou naquelas catedrais das que era rara a que não estava feita em pedaços ou demolida e ausenta da correspondente torre gamela. Por outra parte, não há um só protagonista dos dramas de Shakespeare, incluídos por sua vez os simpáticos Romeu e Julieta, que não fosse bons clientes para um psicanalista de campanha. E assim o “romântico” se começou a entender como algo contraposto ao “clássico”, ao ideal que então encarnavam, passadas suas exuberâncias juvenis, as obras literárias de Goethe e Schiller. “Romântico” era, pelo contrário, o romance *Lucinde* de Friedrich Schlegel, que não era senão um catálogo de provocações, tanto morais como estéticas e preceptivas.

Mas, tão mau artista como era Friedrich Schlegel, ademais de um ativista que a partir de 1794 conseguiu reunir em torno dele o que logo se chamou o Círculo de Jena, era um gênio da crítica literária, e rapidamente se deu conta de algo que é hoje para nós evidentes: o neoclassicismo é simplesmente inviável, precisamente porque a essência da arte clássica é a síntese de forma e liberdade. E essa síntese, que os gregos produziram do modo tão espontâneo e natural como fugaz e insustentável, é algo irrepetível. Por que a liberdade não pode ser imitada desde fora. E na reprodução externa das formas clássicas, se perde nessa repetição do canônico precisamente o espírito espontâneo que constitui a essência clássica do “estilo”. Frente a esse “estilo”, necessariamente livre, o único que fica é a carapaça externa da “maneira”. E o resultado é, com efeito, o “maneirismo”. Ante a grandeza e a graça do Parthenon, as obras neoclássicas como *A Madeleine de Paris*⁴ são expressão formal de um vazio absoluto.

Mas Schlegel não se limita a decretar a inviabilidade do Neoclassicismo, senão que tomando, se se me permite a expressão, por folhas de rabanete, passa diretamente a contra ataque e proclama a supremacia disso que precisamente se queria depreciar como Romantismo e no que ele vê agora a essência da arte europeia, desde Dante e Petrarca a Goethe, passando por Cervantes, Calderon e Shakespeare. É certo que, comparando

⁴ Grifos do tradutor.

com a perfeição grega, a arte europeia – “poesia” o chama Schlegel – adoece por falta de equilíbrio; como se fosse algo não terminado, mero esboço de uma plenitude ausente. O que Schlegel considera essencial na arte europeia o poderia ver nas obras inconclusas do ancião Michelangelo, que tanto influíram em Rodin; na pincelada solta e difusa de Velázquez, Rembrandt ou Goya, que também recolheram com entusiasmo os impressionistas, para os quais o inacabamento do quadro é o que lhe dá poder representativo, precisamente de algo que de outra forma seria irrepresentável, como o ambiente ou a atmosfera que transcende a cada uma das coisas representadas.

E aqui é onde se produz o milagre essencial da arte ocidental; porque é sua imperfeição o que lhe faz instrumento adequado para expressar a essência das coisas. Fixemo-nos na obra de Shakespeare. Qualquer um pode reconhecer que em sua totalidade representa todo um tratado sobre a natureza humana, em que esta se mostra em toda sua grandeza, digamos que com sua plena beleza e esplendor. Mas não de forma imediata. Muito ao contrário, como já assinalamos, toda a obra de Shakespeare é um catálogo de misérias e baixas paixões; ambições, zelos, ódios parricidas, avarezas, traições, etc. Até Romeu e Julieta representam o amor a um nível de exaltação tal, que ninguém sensato os elegeria como amantes. Mas é precisamente sobre esse impiedoso pano de fundo, que a natureza humana se vai mostrando como algo charmoso para o que a obra aponta; como para a virtude desde a que, efetivamente, são os vícios e as misérias déficit de grandeza. E desde este déficit cada indivíduo apresenta, por assim dizer, desde o contrário, a beleza do conjunto.

E é isso que a arte europeia, em sua essência romântica, põe de manifesto, é a mesma natureza deficitária da realidade. É aqui onde os românticos, seguindo Friedrich Schlegel se apoiam na ideia de fragmentação para desenvolver a partir disso sua compreensão da poesia e da arte, e em última instância do homem e da realidade.

A origem desta teoria da fragmentação não pode ser mais concreta e menos pretensiosa. Schlegel, juntamente com seu irmão August Wilhelm, Friedrich von Hardenberg e Friedrich Schleiermacher, iniciam a publicação de uma revista com o clássico nome de *Athäneum*. Saíram somente uns quatro números. Uma de suas seções era o que Schlegel chamava *Kritische Fragmente*, “fragmentos críticos”, nos quais se tratava de competir com aforismos, por assim dizer, com os grandes tratados filosóficos do momento, de Fichte, Schelling e Hegel, mas expressando em cinco linhas o que de outra forma necessitaria o amplo capítulo de um tratado. Também se desafiavam entre eles, sempre com um ponto irônico e provocativo, as muito bem argumentadas, mas um

pouco pesadas teses da teoria estética do momento, que estava desenvolvendo Friedrich Schiller. (Observa-se, por certo, a influência da moda na época, que de cinco autores que nomeamos quatro se chamam Friedrich)⁵. Vejamos um exemplo do mesmo Schlegel: “é possível que também na poesia toda a totalidade seja medida, e, contudo, toda metade completa”. É um improviso, certamente, mas nisso se encerra o que logo Hegel viria a chamar “dialética”, pelo que toda a realidade se manifesta através de sua própria contradição. Só que Hegel dedicará a isso os dois tomos de *A ciência da lógica*, pretendendo dizer a última palavra, sem chegar, entretanto, a uma clareza maior sobre a que consegue este fragmento de Schlegel.

Eis que são as últimas palavras, as que, como chistes sobre explicados, arruinam o discurso. Assim, qualquer artista já sabe que é melhor terminar as histórias com novos começos, por exemplo, de uma grande amizade como na Casa Branca. Não se trata de teoria, Friedrich Schlegel se empenhava em publicar os escritos de seus amigos, fundamentalmente os de von Hardenberg, no estado de simples borradores (rascunhos) e fragmentos. Disso há uma longa série na época romântica: o *Fragmento de Hyperion*, de Hölderlin, ou os de *Os discípulos em Saïs e Heinrich von Ofterdingen* de Hardenberg. E como dissemos, não somente na literatura, mas em todas as artes, se coloca de manifesto essa veneração romântica, por exemplo, no respeito pela 8ª sinfonia, a famosa “incompleta” de Schubert, ou o mencionado redescobrimiento das esculturas inacabadas de Michelangelo. Nem que diga que a sensibilidade romântica consideraria um sacrilégio o empenho por “terminar” a Sagrada Família de Gaudí. E ainda mais: na mitomania romântica aparece à exaltação da morte cedo demais, a do herói cujo abrupto fim deixa a vida na promessa infinita que uma existência burguesa já não poderá enganar. “*Nur die besten sterben Jung*”, (somente os melhores morrem jovens) é um lema que recolhe este espírito, que o mesmo se pode aplicar, como é o caso, a um jovem roqueiro que foi assassinado em um tumulto; que um oficial de cavalaria dos exércitos revolucionários; que Larra, com efeito, ao capitão Scott. Bem como: “*zu sterben, wenn es am schönsten ist*”, (morrer quando é mais bonito), que vale, ao *viver perigosamente!*, como lema dos alpinistas, toureiros, paraquedistas e pilotos de fórmula 1. Podemos formular-lhe de outra forma: tudo promete mais do que é capaz de dar de si. Ao que se pode resumir de duas maneiras: o melhor está por vir, com tal de

⁵ Observa-se aqui que entre os autores citados (em especial do período do primeiro romantismo alemão, por assim dizer), cinco possuem o nome de Friedrich. Cujos mesmos: Friedrich Schlegel, Friedrich Hardenberg (Novalis), Friedrich Schleiermacher, Friedrich Schelling e Friedrich Schiller.

que não chegue; ou o melhor já passou. Em ambos os casos, a realidade se mostra sempre como fragmento ou desengano de si mesma.

É mais que anedota que a arqueologia tenha a ver com a origem do Romantismo e que se siga dela a veneração pelas ruínas. De serem estorvos que deviam ser substituídos pelo recente, o velho castelo, a abadia abandonada, o antigo templo do que só fica três colunas quebradas, inclusive o mesmo cemitério demolido, se convertem em focos estéticos e em valores absolutos que exigem veneração. Mas não em si mesmo. A ruína é morada de fantasmas, do espírito ausente, que sem embargo ainda habita. Assim, enquanto o Classicismo requeria a presença perfeita do absoluto, o Romantismo rastreia na relatividade dos vestígios a presença desse absoluto perdido.

O resultado é o que poderíamos chamar uma ontologia da fragmentação. Frente ao pedaço perdido que carece de significado, o fragmento guarda a referência para a totalidade no que cobra sentido. Assim, na visão romântica as coisas não são senão fragmentos de si mesmos. Embora essa mudança, uma vez que a humildade se converta no reflexo do divino.

Estamos aqui em um ponto decisivo para a interpretação do Romantismo. Muitos querem ver nele uma traição ao espírito progressista do Iluminismo, mesmo presente no Classicismo de Goethe e Schiller, com a intenção reacionária de recuperar os valores medievais e um sentido platônico da transcendência. Algo disso há, certamente. *A Cristandade ou Europa* de Novalis é um escrito programático que verá posteriormente seus frutos na restauração, não pela crítica menos reverente, dos valores cavaleirescos medievais, nas figuras, por exemplo, de Sir Walter Scott. Tampouco a referência ao platonismo vai iludir-se. Para Platão as coisas são meras cópias do ideal em que tem sua essência e igualdade. E não seria estranho a seu pensamento dizer que são fragmentos, de si mesma e de sua verdadeira realidade ideal. Na verdade, os românticos são idealistas neste sentido, porque entendem que cada coisa reflete precisamente a totalidade da que são fragmento. Cada coisa é uma cisão do absoluto, e nisto consiste sua idealidade, ou como se expressa Novalis, seu sentido moral. E é também, além disso, saudade de origem, que bate no anseio de cada coisa para ser sim a mesma. Um pássaro que não voa, o peixe fora d'água, uma criança que não cresce, a noiva que chora a ausência do amado, são, neste sentido, reflexos mínimos, mas certos de uma catástrofe cósmica, que, todavia, se mostra a plenitude e grandeza da totalidade; ou do absoluto, como se expressa a coletânea da filosofia idealista.

E na percepção deste drama universal consiste isso que os românticos chamam poesia. Não é um simples tipo de discurso que renuncia à veracidade para ganhar expressividade sentimental ou beleza. Poesia é, ao contrário, essencialmente verdadeira; pois é a linguagem que revela o fundamento do mundo, justamente ao por em relevo a cisão porque tudo é, a saber, fragmento de si mesmo; e porque toda verdadeira descrição é – como o expressa Marcuse – mais uma reivindicação que constatação positiva dos feitos. Daí o gosto romântico pelo limitado e doente, também, como víamos, pelas ruínas e pelos braços quebrados de Vênus de Milo, que fazem dela, precisamente a mulher ideal.

Mas também aqui se mostra a tentação reacionária do pensamento melancólico, que de ressaibo na ferida aberta, se instala no lamento e na condenação do mundo que desde uma suposta Idade do Ouro vem somente decaindo. Isto nos levaria a interpretar o Romantismo nas proximidades do conservadorismo platônico, para o qual todo movimento é desvio, de modo que a verdade está apenas na origem perdida.

Tampouco estaria longe desta consideração o intento de interpretar o Romantismo desde o paradigma da Alma Bela, que foi naqueles tempos um lugar comum da crítica estética. Muitos queriam entender como crítica do Romantismo a desclassificação que fez Hegel na *Fenomenologia do Espírito* dessa figura, que resulta ser também “consciência infeliz”. Quer ver nela a vontade que sublima na beleza e a arte da incapacidade de realizar seu ideal na história, precisamente por preservar sua primitiva e incontaminada idealidade. É daí de onde vem a ideia – que aparece, por exemplo, na crítica de Marx aos socialismos utópicos – de refugiar-se dos lamentos na utopia. Para Nietzsche, o Romantismo seria neste sentido a morada transcendente da vontade fracassada e débil. E a figura, por sua vez, da solteirona vitoriana que se consola de sua infecundidade com as paixões lidas de, por exemplo, *Cumbres borrascosas*⁶, seria a imagem deste romantismo do fracasso.

Mas não há mais nada distante da intenção romântica, que precisamente desenha seu propósito assumindo o apadrinhamento da filosofia de Fichte. Para este pensador, a essência da realidade é o sujeito, mas não o que passiva e cientificamente contempla uma realidade estranha, senão aquela cuja existência mesma consiste na transformação do mundo, a saber, desde a forma da necessidade à forma da liberdade. Esse sujeito é esforço e trabalho, *streben*, com o fim de converter o mundo em reflexo de sua

⁶ *Cumbres Borrascosas*, título do original inglês: *Wuthering Heights*. É a única novela de Ellis Bell (pseudônimo de Emily Brontë), publicada em 1847. (N. T.).

atividade livre. Fazer do mundo espelho de si mesmo, imagem da liberdade, é a infinita tarefa que esse sujeito se impõe.

Pois bem, diz agora Novalis, que essa árdua tarefa, e não o refúgio na consoladora abstração é o próprio da poesia. O poeta é o que descobre no mundo os fragmentos do absoluto, não para lamentar a ruptura, mas para enfrentar-se na tarefa de sua recomposição. Essa fragmentação, o eco divino que ainda sonha no mundo, é vocação, chamada a um infinito esforço de redenção, de *Versöhnung*, de reconciliação, como o diria Hegel. O absoluto, a saber, que o mundo pode e quer ser o paraíso e pátria da humanidade, é primeiro o descobrimento e logo o trabalho da alma romântica. A missão revolucionária do poeta, seu caráter “comprometido”, se usar a terminologia dos anos 50, tal e como a encarna, por exemplo, Shelley ou Lord Byron, não pode ser mais evidente.

Revolucionário tem de ser o poeta, mas também engenheiro. O diz Celaya: “me sinto um engenheiro do verso, / e um operário, / que trabalha com outros para a Espanha, / para a Espanha com seus aços”. - Não está na moda esta retórica, mas em meus tempos de estudante, em que ainda restava um pouco de Romantismo, estes versos, cantados por Parco Ibáñez, nos comoviam. Ademais, poucos sabem que Novalis, o maior poeta do Romantismo, era engenheiro de minas. E como Antonio Molina – recordem aquilo de, “sou mineiro, e encorajo meu coração com pico e dispositivo para escavar minas!” – mesmo entende o trabalho no poço como paradigma deste labor transformador que consiste em liberar, também no sentido de extrair à luz, as riquezas escondidas e dormentes do fundo das coisas.

E, não obstante, seguem perseguindo as más interpretações. Porque este novo enfoque, nos leva a nós pós-modernos, a fazer do Romantismo o respaldo intelectual, a mãe do desenvolvimentismo industrial, que termina sendo explorador da natureza. Esta resulta em mero material, que tem de ser dominado, como meio para a infinita expansão de uma liberdade abstrata; que não é nada e que necessariamente se converte em tirania racional, pois vazia de sentido próprio, de valor absoluto, para a natureza. Essa natureza fica relegada ao status ontológico do não-eu, e a tarefa do sujeito é convertê-la em meio de sua infinita expansão. A revolução se fez stajanovista⁷, e se medem seus logros por toneladas de aço e os kilowatts produzidos, sem considerar que deste modo, a natureza

⁷O *Estajanovismo* foi um movimento operário socialista que nasceu na antiga União Soviética, por meio do mineiro Alekséi Stajánov em 1935. Propunha o aumento da produtividade laboral baseado na própria iniciativa dos trabalhadores. (N. T.).

se converte em resíduo industrial e no final em deserto. A culpa desta catástrofe – dizemos, até convertê-lo em tópico – estriba nos visionários sonhos românticos de uma infinita exaltação da subjetividade. Sonhos que terminam em pesadelos ambientais.

Nos vale esta objeção ecologista para matizar em sua rejeição o sentido da consciência romântica. Impor sobre o destino a liberdade como uma força estranha, é poder que escraviza, e esta liberdade se expande então como força tirânica e expropriadora. Isto é precisamente o que fez o industrialismo, liderado pelo engenheiro que se exime de sua paralela obrigação de ser por vezes poeta. Mas as coisas podem e tem de ser de outra forma. A natureza não é para os românticos, material inerte, senão processo emergente da liberdade, vida incipiente que anela a forma; e assim a força adormecida que busca nessa liberdade o companheiro que ajuda. Por isso tem o sujeito de ser primeiro poeta, para descobrir nas coisas, não o alívio das necessidades próprias, mas sua (delas) necessidade interior; o afã em que consiste e no qual querem chegar a ser. Mas tem de ser poeta sem deixar de ser também engenheiro. Porque essa força latente na natureza, o original nela, é força débil, que requer ajuda. Isso é o que Heidegger chamará *die Sorge*, o cuidado, como tarefa em que a existência faz e deixa ser para as coisas o que verdadeiramente são. E isso o faz somente o poeta que é por sua vez trabalhador.

Se não gostamos, podemos chamar os engenheiros de jardineiros. Uma rosa é o fruto que só o cuidado faz dar-se a natureza, fruto, pois, da fecundidade natural e do trabalho e criatividade poéticas. E só ao final podemos dizer com Juan Ramon: “não a toque jamais, que assim é a rosa”.

Das censuras que fizeram ao Romantismo, perto a este do industrialismo explorador, esta o de ser a mãe de todos os fascismos e totalitarismos. Como vimos já na multiplicidade destas objeções se põe de relevo o caráter multiforme da consciência romântica, que o mesmo pode se desviar para suspiros de frustrada solteirona para fanatismos assassinos de Che Guevara. E neste sentido é certo que, por meio do que está historicamente na origem da consciência revolucionária, o romantismo tem a ver com suas consequências; ali, onde o absoluto, o fim que a história pré-anuncia como paraíso final, se sente legitimado a impor-se contra tudo o que lhe resiste.

Uma variante desta objeção é a que Popper propõe em *A miséria do historicismo*. Disse que todo aquele que entende a história como uma continuidade dotada de sentido e que se justifica em algo assim como um Juízo Final no qual as coisas são verdadeiras, não pode resistir à tentação de antecipar no dito sentido, não só

teoricamente, mas impondo-o, forçando-o, como aquilo que “tem de” chegar a ser. E é assim que o visionário romântico que se converte em *Führer*, caudilho, *condutor*, ou qualquer dos nomes desses que assumem em nome próprio da responsabilidade de levar a história a sua consumação final. Assim o Romantismo se expressou em uma retórica de auroras e amanheceres, de arautos e vanguardas, de “tempos decisivos” e “lutas finais”. Mas o que começou na boca de poetas como D’Annunzio, terminou nas mãos de gângsters como Goering ou Beria. Para alguns, antes, o Romantismo lhes dava arrepios por ser “sentimental”. Agora – entre a solução científica da guerra que foi Hiroshima e a antecipação de uma definitiva eugenia racial em Auschwitz – nos dá, simplesmente terror. Os sonhos da razão – cita-se uma ou outra vez Schwedenborg – produzem monstros. É, pois tão estranho que tenhamos deixado de ser românticos?

Entrementes, o totalitarismo é o pior das perversões do Romantismo; a definitiva desfiguração de sua natureza. Pois, ao contrário, a poesia, em que se expressa a essência do mundo, é certamente o lamento que sai da ferida no qual cada coisa consiste, como anseio de uma plenitude que está por vir. A história está prenhe com o futuro, mas não *in genere*⁸, em abstrato, ou todos eles. - Aqui a fragmentação é decisiva, e com ela a particularidade com que *cada coisa* reflete o absoluto. O indivíduo é o portador dos direitos do caráter. Não é um acidente que poderíamos superar, e menos algo assim como uma desfiguração que estorve. Essa ferida, essa cisão, por vezes que é imperfeição, é o modo próprio, característico, com o que o absoluto se reflete em cada coisa, desde que esse absoluto se espere; não como ‘a’ solução final, mas como “minha” redenção. Por isso, não ordenamos nada lhe pondo braços para Vênus de Milo, nem reconstruindo o Parthenon “como deveria ser”, tampouco fazendo o mundo “como Deus comanda”. Cada coisa tem direito para ser reflexo de Deus, como Frank Sinatra, “a sua maneira”. “*Gott will götterr*” – disse Novalis – “Deus quer deuses”. Não creio que haja uma frase que melhor resuma o Romantismo, pois não é senão a universal declaração do direito que tem todas as coisas a ser como são.

Podemos agora voltar para a contraposição inicial que havíamos visto entre a arte clássica e romântica, ou se queremos, de forma mais geral, entre o sentido clássico e romântico da beleza. O clássico diz plenitude e perfeição, a síntese absoluta e lograda entre a liberdade e a forma. Só assim a obra representa o absoluto.

⁸ Termo em latim, cujo significado: em geral. Grifo do tradutor.

Para o classicismo, o deforme, como em Esparta, simplesmente não teve direito a viver. Sim, os corpos perfeitos, enquanto durasse sua juventude, se exibiam como representação do divino. Além disso, está claro em que sentido pode-se dizer que o classicismo é simplesmente irrepetível; depois de ver o Doríforo de Policleto, o “cânone”, qualquer outro intento de representar a perfeição humana, tem necessariamente de ser falho por desnecessário. Supostamente, a Vênus de Milo não merecia mais que a atenção de comerciante de antiguidades, como qualquer ruína que espera o trator para planejar, para construir algo novo que vale a pena. É, por conseguinte, o classicismo que impõe para a realidade a exigência, de ser perfeita, ou de não ser em absoluto. Isso sim é ditadura da forma. Com efeito, deveria ser muito triste ser feio na Grécia.

Pelo visto, Sócrates o era. E por isso salvou a Grécia de sua própria arrogância. Bem entendido, por exemplo, que o saber fracassado, o que sabe que não sabe, ou o que é o mesmo, a crítica, é o que precisamente abre o caminho da verdade como aquela que se busca. Este princípio o generaliza seu discípulo Platão, numa ontologia em que a imperfeição e o defeito, que precisamente impedem divinizar a realidade por ser apenas má cópia de si mesma, mostra na pobreza a riqueza que falta. Desta união de miséria e engenho, como filho de Poros e Penia, nasceu conta-nos Platão, a Eros, o amor pelo qual tudo consiste em ser mais de si mesmo, e assim por querer chegar a ser o que verdadeiramente é.

Isso que Platão chama Eros é o que os românticos vão chamar poesia. Nela consiste a essência, tanto da arte como da realidade representada. Desta forma a arte renuncia a pretensão de expressar, e de modo perfeito, todas as coisas, e quer fazer-se porta voz de sua insuficiência, mostrando, por assim dizer, esse perfeito ao contrário de seu próprio limite. O que é mais belo, a imagem redonda e comprida, mas fugaz e em última análise enfadonha, de um adolescente, ou o rosto enrugado e seco de uma velha, que reflete toda uma existência, inclusive a mesma história? Assim nos ensina Machado para descobrir no olmo velho, carcomido e seco, a força original da natureza que brota a essência mesma da juventude. Isso é poesia: não há exaltação cafona do bonito e do bem feito, mas o descobrimento da beleza que se reflete de longe nas coisas, também no feio, de fato, muitas vezes precisamente no feio, como recordação ou anseio, do mesmo modo que foram e eventualmente serão. Por enquanto, somos todos anormais.

Por isso, a poesia é reivindicação; da grandeza do pequeno, da beleza do deforme, do direito do maltratado, da saúde do debilitado. É uma visão de um mundo

em que nada sobra, e no qual tudo é merecedor de respeito e cuidado, porque, a sua maneira, cada coisa é reflexo do absoluto. Isto é a arte em um sentido dinâmico, em que precisamente o artista simpatiza – e isso é para ele originalidade, e não a simples arrogância boemia – com o original do mundo, com a força que desde o fundo de cada coisa busca também expandir-se, do deficiente ao perfeito. E então a essência da arte é o amor, a boa vontade, que é capacidade, não de impor às coisas formas estranhas, mas de, simpatizando com seu dano, desde a compaixão, liberá-las para o melhor de si mesmas.

Que as coisas do mundo, e o mundo em sua totalidade, estão dramaticamente cindidas em relação a si, supõe que toda representação clássica, que pretende captá-lo como plenitude dada, falseia mais que sua natureza revela. Isto não só tem relevância na ordem da crítica artística. De modo quase implícito, o Romantismo supõe uma denúncia da pretensão teórica, constatável tanto nas ciências naturais como na filosofia, ou o que Hegel chamará *Enciclopédia das ciências filosóficas*, para representar suficientemente, ou ao menos de modo privilegiado, da natureza das coisas. Esta pretensão submete metodologicamente a realidade ao império do princípio de identidade e de positividade empírica, deixando fora da possível objetivação conceptual precisamente este caráter dramático da existência em que as coisas são fragmentos dinâmicos de si mesmos, tendências, sempre mais ou menos do que de direito são. A sistematização positivo-conceitual dos saberes epistêmicos, repito, encobre e falseia, mais que desvela, a realidade das coisas, impondo como regular um tirânico sentido da normalidade. E ocorre ao final, como se expressa Adorno, uma inversa paráfrase de Hegel, que o sistema, a ciência absoluta que explica tudo, representa a totalidade do falso.

Dissemos: a verdadeira descrição consiste mais em reivindicar o que tem de ser, que em constatar o que de direito é. Por isso o romantismo supôs, por um lado a substituição da filosofia da natureza, contemplativa do curso dos astros; também a da filosofia como pretensão de um sistema fechado do universo, por uma filosofia da história que era bem mais práxis transformadora, com intenção revolucionária. E assim, a arte, entendida nas proximidades da política, foi o que ao longo do século XIX até nossos dias, veio a ocupar a verdadeira cátedra do magistério humanista. A ciência ficou relegada ao serviço da técnica, e aos filósofos se nos encomendou o também subsidiário labor de, acaso, interpretar o que os artistas, verdadeira vanguarda da história, iam realizando.

Essa substituição da ciência e da filosofia pela criatividade artística supõe a expressa renúncia a um Grande Relato sistemático, epistemicamente encerrado, que explica todas as coisas. De alguma forma se trata de deixar falar com as coisas mesmas, em vez de empenharmo-nos em dizer o que são. Aí Schopenhauer, Wagner e Nietzsche, além deles, reconheceram, por exemplo, à música mais importância que a lógica na hora de expressar a essência do mundo.

De alguma forma, a Pós-modernidade não é senão a constatação desse destronamento da razão epistêmica em favor de formas débeis de racionalidade. E não é de estranhar que os autores pós-modernos tenham contribuído para uma recente revalorização do movimento romântico, contrapondo-o aos grandes sistemas fechados do idealismo alemão, como são os de Fichte, Schelling e Hegel. O gosto pela fragmentação, pelo pensamento aforístico e por um certo minimalismo estético, que valoriza formas marginais, não estritamente ilustradas, de interpretar a tradição humanista, tem feito com que o pensamento pós-moderno se veja nos autores românticos até o ponto de considerá-los seus antecessores.

As possibilidades que aqui se abrem para uma interpretação mais flexível do pensamento europeu do século XIX são evidentes e enriquecedoras. Contudo, quero concluir estas reflexões sobre a consciência romântica, fazendo algumas ressalvas que me parecem decisiva neste contexto. É certo que o pensamento romântico propõe uma forma nova de pensar, epistemicamente aberta e que inclusive assume a ideia de fratura lógica do pensamento poético. Aqui se incorpora ao discurso o que Marcuse, por exemplo, chama bidimensionalidade ou pensamento negativo, além da própria positividade das descrições científicas. Mas creio que mal interpretaríamos a essência mesma do impulso romântico, se quiséssemos ver nele um enfraquecimento minimalista da razão ou a aceção em certa medida de algum tipo de limite cético. Creio que sim, é próprio do desencanto pós-moderno. Mas o romantismo nunca renunciou a ser “fantástico”. E si aceita as disfunções lógicas, por exemplo, na expressão metafórica ou irônica, inclusive caricaturesca, próprias da linguagem poética, não é para restringir, mas precisamente para potenciar, a saber, até o infinito, a capacidade expressiva de uma linguagem multiforme. – Não renuncia a expressar o inefável!

Com a metáfora, a ironia e a desfiguração, e na medida em que se refletem nessas figuras a mesma cisão em que consiste o mundo, o Romantismo quer fazer-se porta voz do mesmo bater cósmico, e não só para expressar o que é num grande relato, senão para conectar com o gênio redentor das coisas e fazer o artista protagonista da

“maior história jamais contada”. Schlegel fala inclusive de reescrever as Escrituras. A única humildade que há nela está em que cada um pode e deve fazê-lo, a sua maneira; e em que logo todas em certa medida valem, na medida em que contribuam, fazendo um mundo melhor, a redenção final que todos sonhamos.

Vamos, pois, concluir, deixando tudo em aberto. Porque essa história universal – esta seria o grande ensinamento romântico – é, em última análise, que entre todos escrevemos enquanto a fazemos, e termina assim em que cada um começa cada manhã. Deste modo, é ao final uma pluralidade sempre renovada de infinitos princípios: a recriação do mundo. E é assim que todos nós somos chamados a serem poetas e gênios. Isso é o Romantismo.



Entrevista

“Nossa situação atual corresponde muito mais àquela de Hegel do que à de Marx”

Slavoj Žižek

A seguir, publicamos a entrevista com o filósofo esloveno Slavoj Žižek, cuja autorização para divulgação em português foi gentilmente cedida pela revista *Der Standard* (<http://mobil.derstandard.at/2000015146907/Slavoj-Zizek-Hegelianischer-als-Hegel>) e pela entrevistadora Ruth Renée Reif.

Tradução: Erick Calheiros de Lima - UnB
Revisão: Mathias Möller - Unifesp

O filósofo esloveno, que na próxima semana fará no teatro municipal de Viena a preleção “Sigmund Freud”, numa conversa acerca de seu novo livro sobre Hegel e sobre o capitalismo global.

Standard: “Hegel na sombra do materialismo dialético” é o subtítulo de seu novo livro. O senhor empreende nele não apenas a tentativa de resgatar Hegel para fora dessa sombra, mas também chega mesmo a se reconhecer muito decisivamente em sua direção. Por que justamente em direção a Hegel?

Žižek: Eu reivindico até mesmo um retorno de Marx a Hegel. Nossa situação atual corresponde muito mais àquela de Hegel do que à de Marx. Pois Marx vivia em uma época pré-revolucionária. Ele compreendeu as contradições da sociedade existente e viu, na revolução comunista, uma possibilidade de resolvê-las. Em contrapartida, a situação de Hegel era pós-revolucionária. A revolução francesa tinha acontecido, e Hegel viu a dimensão destrutiva do terror revolucionário.

Todavia, ele quis se ater à herança emancipatória. Esta não é nossa situação atual? Nós temos a velha sociedade capitalista que atua, cada vez mais intensamente, de maneira autodestrutiva. E nós tivemos no século 20 tentativas comunistas que se desvirtuaram de maneira assustadora e se transformaram em pesadelo. Com isso, nosso problema é o mesmo de Hegel. Como nós podemos salvar a herança do comunismo e da emancipação radical sem cair, mais uma vez, no terror?

Standard: Mas Hegel não dirigia seu olhar para o futuro. Para ele a história acabara em sua própria época. Como pensamento sem futuro, assim fora designada sua filosofia...

Žižek: Hegel não via nenhuma garantia para o futuro. Justamente isso, a propósito, nos vincula muito mais a ele do que a Marx, o qual acreditava numa teleologia histórica. Ainda que isso não fosse nenhum determinismo total, Marx realmente estava convencido de que nós podemos extrair da história uma finalidade e agir, correspondentemente a isso, como agentes da finalidade histórica.

Hegel era muito mais pessimista. Nessa medida foi também mais materialista que Marx. Ao término do prefácio de sua Filosofia do direito, ele escreve de maneira bastante clara que a filosofia somente pode pintar o cinza sobre cinza. Ela não poderia falar sobre o futuro, mas antes apenas dizer a verdade sobre a sociedade atual e sobre a dissolução da antiga ordem.

Standard: A coruja de minerva começa seu voo apenas com o cair do dia ...

Žižek: Hegel é aí totalmente atual. Nós sentimos isso hoje justamente da mesma maneira: nós sabemos aquilo de falso que transcorre com o capitalismo global, que ele produz novas formas de *Apartheid* e ocasiona crises ecológicas. Mas ninguém tem uma solução. Antes, nós precisamos admitir, em face da crise financeira e de administração econômica, do desemprego e da luta contra o fundamentalismo, que nos encontramos parados num ponto morto. A história é aberta e contingente. Nós nos encontramos em dificuldades, e não parece haver nenhum caminho claro para fora disso.

Standard: O senhor descreve este meio século antes da morte de Hegel em 1831 como a era de uma “intensidade intelectual de tirar o fôlego”. De fato, recaem nessa época também muitas descobertas e invenções – do urânio ao tear mecânico. Como o senhor explica uma tal profusão intelectual?

Žižek: Se a senhora observar apenas duas grandes alterações que ocorreram nesta época: a revolução francesa, a qual trouxe para toda Europa uma reviravolta política, e o nascimento do mundo moderno, da civilização industrial e secular.

O idealismo alemão foi um fenômeno histórico particular. Isto é frequentemente negligenciado. Mas deve ter sido um momento peculiar, quando um universo tradicional inteiro de valores hierárquicos desapareceu, sem que se soubesse o que a nova era traria. A sociedade moderna ainda não havia sido desenvolvida. E justamente aí se mostra a grandeza desses idealistas alemães. Tais como todos naquela época, eles estavam chocados pelo desenvolvimento que a revolução francesa tomara com Napoleão. E, apesar disso, eles não se subtraíram a esta revolução.

Standard: O senhor denomina Kant, Fichte, Schelling e Hegel como sendo “a mãe de todos as ligas formadas por quatro membros” [*Viererbanden*] ...

Žižek: O idealismo alemão inteiro pode ser compreendido a partir dessa perspectiva. Ele representa a tentativa de transferir a revolução para a filosofia e de apreendê-la em conceitos filosóficos. Depois do terror jacobino, insinuou-se a tentação de que a revolução fosse perdida.

Mas Kant, e sobretudo Fichte e Hegel, mantiveram a fidelidade aos ideais da revolução francesa.

Ao mesmo tempo eles compreenderam que na sociedade burguesa moderna uma nova dimensão de estranhamento apareceu. Os seres humanos trabalham em fábricas. Eles perdem as ligações familiares e sua pertença a comunidades. Há conflitos sociais e individualismo destrutivo. Assim, esses filósofos estavam diante do problema de encontrar uma nova forma de sociedade na qual de fato regesse a liberdade, sem as decorrências destrutivas. Eles precisaram encontrar um novo caminho para reconciliar a sociedade consigo mesma.

Standard: Se o senhor equipara em seu livro a filosofia ocidental com a filosofia em geral, acaso isso não seria uma perspectiva muito eurocêntrica?

Žižek: Pode ser que seja chocante para a senhora, mas eu me considero um eurocêntrico de esquerda. A filosofia ocidental é única. Todas essas representações de democracia radical, igualdade e feminismo somente puderam aparecer no ocidente com a ideia grega de democracia, a qual não é a mesma que a pré-moderna democracia de linhagem, com uma comunidade de devotos cristãos talhada pela igualdade e, ao fim e ao cabo, com Descartes. Hoje isto está esquecido. Mas Descartes foi especialmente popular entre as mulheres. Pois sua filosofia não fazia nenhuma diferenciação entre homens e mulheres. O “cogito” não tinha sexo.

Standard: Será que a negação de culturas de outros povos não é, todavia, uma herança da era colonial que nós deveríamos superar?

Žižek: Eu admito tranquilamente que há uma herança do imperialismo cultural. Mas o anticolonialismo repousa, assim como o antieurocentrismo, no legado da Europa. O caminho para ultrapassar o eurocentrismo não pode consistir em se retornar a quaisquer sabedorias originárias. Tal retorno sucede hoje em dia. Observemos a China, Singapura ou Índia! Ali a senhora pode observar um capitalismo extremamente dinâmico e brutal, o qual se compatibiliza muito bem com a revitalização de valores asiáticos tradicionais. Narendra Modi, o primeiro-ministro indiano atual, é um defensor neoliberal do capitalismo e, ao mesmo tempo, um nacionalista hinduísta radical. Na China se redescobre o confucionismo. Ao redor do mundo se fundam “Institutos-Confúcio”.

Standard: Em uma atuação emancipatória das culturas pré-coloniais fora da Europa o senhor não acredita?

Žižek: Não. Não percebo tal resistência de antigas culturas locais. Líderes intelectuais do terceiro mundo, tais como Nelson Mandela ou Malcolm X, também reconheceram isso de maneira bastante clara. Malcolm X dizia que “X” significava o fato de ser um escravo negro cortado de suas raízes. Mas ele sabia exatamente que não se trata de retornar à África para servir a quaisquer raízes. Ele compreendeu a perda dessas raízes como chance para a liberdade, a qual

facultaria aos negros criar sua própria espécie de comunidade, de serem mais igualitários e universais do que os brancos. É a tendência do capitalismo global atual que a dinâmica neoliberal do mercado chegue até mesmo a funcionar melhor com uma estrutura autoritária. Por conseguinte, nossa chance consiste não em opor resistência com quaisquer sabedorias antigas, como pensam alguns de meus amigos da América Latina, que afirmam que há uma herança dos incas ou de qualquer outra tribo indígena. Antes, nós deveríamos nos ater firmemente à herança europeia. Em particular, esta herança de democracia radical e igualdade está ameaçada pelo capitalismo global.

Standard: E como o senhor representa uma salvação?

Žižek: Ao capitalismo global nós somente podemos opor resistência com um novo projeto universalista. Todos os nossos problemas de hoje exigem uma resposta universal. Portanto, também a [resposta] política tem de ser universal. Nós precisamos de mais universalismo. E o paradoxo consiste em que a herança europeia é a única chance para um universalismo de fato. Aqui eu sou eurocêntrico de maneira totalmente ingênua. Nós precisamos insistir no papel progressivo da herança emancipatória europeia.

Standard: Então, de volta a Hegel.

Žižek: Naturalmente, temos de nos deixar mover por Hegel para adiante, contudo, de maneira que nós o atravessemos completamente. O único itinerário para além de Hegel é atravessá-lo completamente. Quando se procura desviar-se de Hegel, chega-se a um ponto morto, atrás de Hegel.

Standard: O que o senhor quer dizer com “atravessá-lo completamente?”

Žižek: A história da filosofia depois de Hegel foi uma reação contra ele. Mas este Hegel, o qual foi criticado por todos, era uma simplificação ridícula: Hegel como o idealista absoluto, o qual pensava que pudesse derivar toda a realidade a partir do espírito e saber absolutamente tudo aquilo que há para saber. Não! Hegel é, na verdade, um filósofo muito mais humilde. O conceito “absoluto” tem muito mais de ser compreendido no sentido de “absolvere”, desprender. Não existe nenhum ponto do qual o mundo possa ser compreendido. Eis por que somos condenados ao saber absoluto. Este saber absoluto de Hegel se estende até os limites absolutos do pensamento, os quais são determinados historicamente. O pensamento de Hegel é historicismo absoluto.

Standard: O psicanalista francês, Jacques Lacan, é designado pelo senhor como um instrumento seu para ler Hegel. Por que o senhor necessita de tal instrumento?

Žižek: De maneira paradoxal, nós precisamos de Lacan para ler Hegel, e de Hegel para ler Lacan. Lacan aqui não concordaria comigo. Mas é minha tese fundamental, o axioma desde o início do meu trabalho: nós temos de incluir a psicanálise na filosofia. Lacan não é apenas um psicanalista, que oferece uma melhor maneira de ler Freud, mas antes, seu pensamento tem uma dimensão radicalmente filosófica. Por isso, ele nos possibilita ler Hegel de uma nova maneira e reconhecer como ele era grandioso.

Standard: O senhor chega mesmo a incorrer numa aposta de que a psicanálise e a dialética de Hegel se redimem através de sua interação. O que o senhor entende por essa redenção?

Žižek: “Redimida” se torna uma teoria se ela pode mostrar que é ainda viva e tem algo a nos dizer. Se nos aproximamos de Hegel como fenômeno histórico, talvez achemos seus textos interessantes. Mas surgirá a pergunta acerca do que ele é capaz de nos ensinar hoje, a nós que vivemos numa era completamente diferente. Se nos aproximamos de Hegel, contudo, pela via da psicanálise – talvez através de Lacan –, então se compreende sua atualidade. A mesma coisa se dá, paradoxalmente, também em sentido inverso. Em face da violenta explosão da neurociência, está em voga considerar a psicanálise como ultrapassada. Mas isso ela não é. Eu percebo justamente hoje em dia em nossa sociedade permissiva, a qual atua de maneira mais repressora do que as formas de repressão que saíram de moda, que o tempo da psicanálise chegou. A senhora pode compreender isso da maneira correta se ler Freud através de Hegel. Pois Hegel tinha uma inacreditável sensibilidade para o fato de que toda tentativa de libertação pode desvirtuar e se inverter no seu contrário.

Standard: Hoje em dia são empreendidas tentativas de libertação? O senhor escreveu, mais ou menos no fim de seu livro, acerca das massas que fazem protestos, a partir de cuja cultura da discussão respostas concretas à antiga questão de Lenin “o que fazer?” teriam de surgir. Onde estão tais massas manifestantes?

Žižek: Não superestime a intensidade com a qual os seres humanos no passado se revoltavam. Observe as revoluções precedentes. Nestas, estavam envolvidos no máximo dez ou vinte por cento dos seres humanos. Também na revolução de outubro na Rússia a maioria se comportava de maneira passiva e foi apenas seduzida por essas ideias, de que haveria um fim para a guerra e se distribuiria terra para a população. Mesmo nas manifestações contra o regime de Mubarak no Egito tomaram parte, no máximo, vinte por cento da classe média formada. No instante em que fora permitido a todos se expressar nas assim chamadas eleições livres, a fraternidade mulçumana chegou ao poder. A partir disso, não penso que no passado houve uma era ideal, na qual a maioria se revoltava.

Standard: Mas no presente as pessoas não se revoltam quase nada.

Žižek: Hoje em dia é difícil se revoltar. Este é o golpe de mestre do capitalismo. Ele apresenta novas formas de dominação e exploração como novas formas de liberdade. A senhora não terá também na Áustria mais tais partidos como o *SPÖ* e *ÖVP*. Ao invés disso, haverá um

partido do *establishment*, o qual entra em cena a favor do capitalismo liberal, global. Haverá partidos populistas dirigidos contra os imigrantes e, talvez, partidos mais radicais de esquerda. O pior de tudo que pode acontecer, nós vivenciamos na França e na Grã-Bretanha. Aí, há um centro liberal e anônimo, desafiado por partidos de direita voltados contra os imigrantes.

O problema é que também os partidos de esquerda não oferecem uma alternativa efetivamente convincente. Na Espanha, por exemplo, o *Podemos* organizou grandes protestos. Mas, quando eu li o programa deles, encontrei nele quase que apenas superficialidades populistas. Certas esperanças eu deposito no grego *Syriza*. Eu admiro esse pessoal. Pois eles sabem quão difícil é a situação, e mesmo assim correm o risco de experimentar. O ministro das finanças, Yanis Varoufakis, um amigo meu, é um cientista econômico extraordinariamente bem formado.

Standard: Nós falamos agora inglês. Em contrapartida, o idioma institucional no *Komintern* na época de Lênin era o alemão. Deu-se com isso expressão também à esperança pela proximidade da revolução alemã. Esta revolução não veio. Pode-se acreditar que ela venha agora?

Žižek: Neste ponto, eu sou pessimista. Nossas contradições vão se intensificar e, então, veremos o que acontece. Algo vai acontecer. Não temo que deixe de acontecer algo. Mas o perigo consiste em que, caso algo aconteça, pode ser tanto radicalmente à esquerda, mas também algo fascista. Nós vivemos em tempos perigosos.

Standard: “Menos do que nada” foi como o senhor intitulou seu livro e, com isso, abriu uma nova perspectiva para a questão leibniziana acerca de por que há algo e não simplesmente o nada ...

Žižek: Este é um passo ousado que aqui levo a termo. A princípio, eu retorno ao atomismo pré-socrático. É interessante perceber que este conceito do “*Ichts*”, que Demócrito, o criador do antigo materialismo, inventou, significa algo como “menos do que nada”. Este “menos do que nada” eu tento depois ler a partir da física quântica. Aí nós temos a ideia paradoxal de que, no mais elementar nível quântico, subsiste uma entidade negativa e que, portanto, tem-se de acrescentar algo para que se tenha nada. Minha pretensão vai, contudo, mais adiante. Eu gostaria de investigar esse “menos do que nada” não apenas no universo simbólico, mas também na realidade.

Standard: A negação da efetividade social como pressuposição de sua modificação? É esta a sua interpelação? Começar sempre do início novamente? O senhor cita o escritor G. K. Chesterton, para quem a repetição era um sinal da vitalidade infantil ...

Žižek: Sim. Pois todas as grandes revoluções que se metamorfosearam em uma catástrofe estão perdidas. Atualmente, nós vivemos nessa divinização do novo. Mas – e este é para mim o

grande ensinamento da história – o efetivamente novo acontece sempre na forma de um retorno a algo antigo. Pense em Lutero. Ele não queria nenhuma revolução, mas antes um retorno ao autêntico cristianismo. Ou Blaise Pascal. Seu problema não era a maneira como ele poderia se desprender do passado, mas antes, de que maneira ele, sob novas condições, poderia permanecer um autêntico Cristo. Para efetivamente conservar aquilo que, na tradição, é digno de ser conservado, a senhora tem de ser uma radical revolucionária de esquerda. Somente uma revolução pode salvar aquilo que no nosso passado há para se salvar.

(Ruth Renée Reif, *Album*, DER STANDARD, 2./3.5.2015)

Iniciação Científica de graduação - Departamento de Filosofia, 2014/2015

A Educação e o Mal – Articulações em Freud e Sade; Manuella Mucury Teixeira (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Herivelto Pereira de Souza (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Sobre o sentido fregeano e os seus desdobramentos; Alan Renê Maciel Antezana (aluno(a) de IC); Trabalho individual feito por Alan René Maciel Antezana. (Colaborador(es)); Felipe Santiago Amaral (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A teoria das causas na Metafísica de Aristóteles; Aurelio Oliveira Marques (aluno(a) de IC); Orientador: Prof. Dr. Guy Hamelin, Departamento de Filosofia, UnB (Colaborador(es)); Guy Hamelin (Orientador(a)); Instituto de Ciências Humanas;UnB

O dilema intuição-conceito em Kant: uma investigação do esquematismo transcendental na Crítica da Razão Pura; Caio Gomes Macedo (aluno(a) de IC); Nada a declarar (Colaborador(es)); André Luis Muniz Garcia (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A noção foucaultiana de governamentalidade; Cesar Pedrosa Soares (aluno(a) de IC); César Pedrosa Soares (Colaborador(es)); Gilberto Tedéia (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

O problema da liberdade da vontade em Kant; Edvaldo Jose da Silva Carvalho (aluno(a) de IC); (Colaborador(es));

Alexandre Hahn (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Rancièr e o dissenso como dimensão emancipatória da política; Gabriella de Sousa Oliveira (aluno(a) de IC); Gabriella de Sousa Oliveira (Colaborador(es)); Gilberto Tedéia (Orientador(a)); Departamento de Filosofia; UnB

O problema da causalidade: um debate entre Hume e Kant; Gregory Wagner Nunes Carneiro de Oliveira (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Alexandre Hahn (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A Crítica Dialética à Epistemologia Moderna: uma introdução à dialética contemporânea; Helena Cristina da Costa Wagner (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Erick Calheiros de Lima (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Onde está Platão? Investigações histórico-filosóficas sobre a academia de atenas; Henrique Gomes Guimarães (aluno(a) de IC); NN (Colaborador(es)); Gabriele Cornelli (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB.

A relação homem e mundo em Heidegger; Jeferson Benício de Freitas (aluno(a) de IC); Marcos Aurélio Fernandes (Colaborador(es)); Marcos Aurélio Fernandes (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Realismo transcendental e realismo empírico em Kant; João Renato Amorim Feitosa (aluno(a) de IC); . (Colaborador(es)); Alexandre Hahn (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Programa de uma filosofia da linguagem pura: análise e contexto do Crátilo de Platão; Kalil Palhano Ricarte Oliveira (aluno(a) de IC); Nada a declarar (Colaborador(es)); André Luis Muniz Garcia (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB.

A Formação do Pensamento Crítico no Brasil; Lucas Moura Vieira (aluno(a) de IC); grupo de pesquisa em filosofia política - Dep de Filosofia (Colaborador(es)); Alex Sandro Calheiros de Moura (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Platão e o Problema do Conhecimento; Marcelo Medeiros Amorim (aluno(a) de IC); NN (Colaborador(es)); Gabriele Cornelli (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

O conceito de angústia: entre a filosofia e a psicologia; Marcelo Medeiros Amorim (aluno(a) de IC); Marcos Aurélio Fernandes (Colaborador(es)); Marcos Aurélio Fernandes (Orientador(a)); Departamento de Filosofia; UnB.

O alcance conceitual dos Direitos Humanos e sua realização:percurso e ambiguidades; Mariana Garcia de Souza (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Gilberto Tedéia (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB.

Representações da Ninfa Calipso na Odisseia e sua interpretação em Plotino.; Mayã Gonçalves Fernandes (aluno(a) de IC); Loraine Oliveira (Colaborador(es)); Loraine de Fatima Oliveira (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB.

Os conceitos escolar e cósmico de filosofia em Kant; Murilo Pereira dos Santos Neto (aluno(a) de IC); . (Colaborador(es)); Alexandre Hahn

(Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A filosofia de Gottfried Leibniz e o movimento fenomenológico; Otávio Souza e Rocha Dias Maciel (aluno(a) de IC); Marcos Aurélio Fernandes (Colaborador(es)); Marcos Aurélio Fernandes (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Lógicas e metafísicas: convergências e retroalimentações; Romulo Fontinelle Tomaz (aluno(a) de IC); Prof. Dr. Hilan Bensusan(Colaborador(es));Alexandre Fernandes Batista Costa Leite (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

O Argumento da Consciência de Swinburne e Elementos do Debate Contemporâneo na Filosofia da Mente; Sally Barcelos Melo (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Agnaldo Cuoco Portugal (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A Dialética do reconhecimento e o trabalho estranhado: Sob o legado Hegeliano no projeto de Marx.; Thiago de Lima (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Erick Calheiros de Lima (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;Un

Direito e Reconhecimento: um estudo introdutório sobre o pensamento político de Hegel;Thiago Ferrare Pinto (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Erick Calheiros de Lima (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Orfeu e Platão: Transposições Místicas na Obra Platônica; Vinicius Guimarães de Andrade (aluno(a) de IC); NN (Colaborador(es)); Gabriele Cornelli (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Duas jurisdições da racionalidade: a Crítica da razão prática de Kant em relação à Crítica da razão pura; Erika Santos Ribeiro (aluno(a) de IC); Grupo de pesquisa O futuro da noção de reconhecimento, do qual fazem parte vários

docentes do FIL, entre eles Erick Calheiro de Limam (coordenador), Priscila Rufinoni (orientadora), Alexandre Hahn, entre outros. (Colaborador(es)); Priscila Rossinetti Rufinoni (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Tensão entre Cooperação e Conflito na Evolução Humana; Jose Renato Botafogo Brito (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Paulo Cesar Coelho Abrantes (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A ontologia da imagem segundo André Bazin; Leonardo Pantoja de Britto (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Raquel Imanishi Rodrigues (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A banalidade do mal – Pressupostos para compreensão de uma formulação central de Hannah Arendt; Leticia Ramos Xavier Regis (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Raquel Imanishi Rodrigues (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

O Racionalismo na Filosofia de David Hume; Lorena Fiungo da Silva (aluno(a) de IC); Samuel Simon Lorena Fiungo (Colaborador(es)); Samuel Jose Simon Rodrigues (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A etnofilosofia: definições e críticas; Luis Carlos Cazetta (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Wanderson Flor do Nascimento (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A lei natural em John Locke; Luis Henrique da Cruz Sousa (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Maria Cecília Pedreira de Almeida (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Tradição e ruptura: uma leitura dirigida da Crítica da Razão pura de Kant; Marcelo Vargas de Toledo (aluno(a) de IC); O trabalho do estudante participa do grupo O futuro da noção de reconhecimento. (Colaborador(es)); Priscila Rossinetti

Rufinoni (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB.

Pensamento Nacionalista/Ideológico: definições e críticas; Marcio Moreira Viotti (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Wanderson Flor do Nascimento (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

A amizade política em Hannah Arendt; Osny Zaniboni Neto (aluno(a) de IC); Osny Zaniboni Neto (Colaborador(es)); Maria Cecília Pedreira de Almeida (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB

Filosofia da Sagacidade: definições e críticas; Sergio Jose Bezerra (aluno(a) de IC); (Colaborador(es)); Wanderson Flor do Nascimento (Orientador(a)); Departamento de Filosofia;UnB