

Organizadores:
Rafael dos Reis Ferreira
José João Neves Barbosa Vicente
Ana Carolina Reis Pereira

Discussões Filosóficas II



Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Ercick Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO

Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Rafael dos Reis Ferreira
José João Neves Barbosa Vicente
Ana Carolina Reis Pereira
Organizadores

Discussões Filosóficas II

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2023 -

Copyright © 2023 by
Rafael dos Reis Ferreira
José João Neves Barbosa Vicente
Ana Carolina Reis Pereira

Editora Alta Performance

Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.
Imagem da capa: Pixabay: Bianca Van Dijk

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1ª Região) 3294

D611 Discursões filosóficas II. / Rafael dos Reis Ferreira, José João Neves Barbosa Vicente, Ana Carolina Reis Pereira (org.). – 1ª ed. – Goiânia : Editora Alta Performance, 2023. 270p. : il. [E-Book]

ISBN: 978-65-5447-038-4

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Ensino. I. Título.

CDU 141:374

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO? | 8 |
| <i>Ana Carolina Reis Pereira</i> | |
| WITTGENSTEIN: DOIS FILÓSOFOS EM UM? | 36 |
| <i>Emanoel Luis Roque Soares</i> | |
| FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO HOMENS EM BESTAS PARA SATISFAÇÃO DO COLONIZADOR..... | 66 |
| <i>Fábio Falcão Oliveira</i> | |
| A INTUIÇÃO NOS LIMITES DA METAFÍSICA E DA LITERATURA | 89 |
| <i>Geovana da Paz Monteiro</i> | |
| DESEJO, PRAZER E PODER EM MICHEL FOUCAULT | 114 |
| <i>Giovana Carmo Temple</i> | |
| ROUSSEAU: UM DEFENSOR DA AUTENTICIDADE | 142 |
| <i>José João Neves Barbosa Vicente</i> | |

| | |
|--|-----|
| RACIONALIDADE E TOLERÂNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS | 155 |
| <i>Kleyson Rosário Assis</i> | |
| <i>Marco Antônio Leandro Barzano</i> | |
| <i>Waldomiro José da Silva Filho</i> | |
| | |
| PHILOSOPHIA PRIMA E OS TRANSCENDENTAIS EM TOMÁS DE AQUINO: UM ESTUDO SOBRE O COMENTÁRIO AOS SEGUNDOS ANALÍTICOS..... | 168 |
| <i>Matheus Barreto Pazos de Oliveira</i> | |
| | |
| BERGSON E DELEUZE: POR UMA ESTÉTICA DA APRENDIZAGEM..... | 195 |
| <i>Pablo Enrique Abraham Zunino</i> | |
| | |
| A IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE COMO CENTRO DA ONTOGÊNESE EPIGENÉTICA: DA IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE À IMPLICAÇÃO LÓGICA..... | 207 |
| <i>Rafael dos Reis Ferreira</i> | |
| | |
| DEONTOLOGIA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA: A LEITURA EXEGÉTICA NO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL..... | 251 |
| <i>Ricardo Henrique Resende de Andrade</i> | |
| | |
| SOBRE OS AUTORES..... | 275 |

APRESENTAÇÃO

Este é o segundo volume da Coleção “Discussões Filosóficas”, cujo objetivo é reunir publicações dos membros permanentes do NUPEF (Núcleo de Pesquisa e Extensão Filosófica do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRB). O primeiro volume dessa coleção foi organizado pela Profa. Dra. Geovana da Paz Monteiro e publicado em 2016.

Não se trata de uma publicação sobre um único tema, mas sim de vários textos que abordam questões diretamente ligadas a área de pesquisa de cada autor. Assim, neste segundo volume, os leitores encontrarão “discussões filosóficas” sobre diversos assuntos, a partir de diferentes pontos de vista.

É com grande satisfação e alegria que o NUPEF retoma a publicação da Coleção “Discussões Filosóficas”, depois de mais de seis anos da publicação do seu primeiro volume. A expectativa deste Núcleo é que seja apresentado aos leitores um novo volume a cada dois anos. Esperamos que as discussões realizadas neste livro possam ser úteis aos seus leitores.

Os organizadores
Amargosa, janeiro de 2023.



**QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA
NO NOVO ENSINO MÉDIO?**

Ana Carolina Reis Pereira

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) define as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enquanto área do conhecimento que abrange a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, cuja orientação é “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (Ibid., p. 15), rompendo, portanto, com uma tradição epistemológica que, entre nós, organizou historicamente o currículo em disciplinas. Assim, o estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve ser repensado à luz dessa nova orientação, o que implica em rever essa forma de organização do conhecimento que marcou profundamente nossa cultura escolar.

O texto assume o caráter de ensaio e está estruturado em três partes. Inicialmente, (1) ocupa-se em refletir sobre a introdução das Ciências Humanas no currículo escolar, epistemologicamente marcado pela disciplinarização e especialização do conhecimento, por meio da dialogia estabelecida com Descartes (1996), Comte (1978), Conceição (2006) e Morin (2001). Em continuidade, (2) recorre ao disposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), buscando refletir sobre a configuração interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tal como apresentada neste documento, dialogando com autores que analisam o conceito de interdisciplinaridade, como Japiassu (1976), Fazenda (1994), Ramos e Ferreira (2020), para compreender como o ensino de filosofia vai se configurar nesse cenário. Com esse intuito, (3) autores como Margutti (1994), Obiols (2002), Cerletti (2008), Gasparin (2012) e Gallo (2012), ajudaram-nos a repensar metodologicamente o ensino de filosofia à luz das mudanças estabelecidas na BNCC (Ibid.). À guisa de conclusão, o texto apresenta algumas reflexões e possibilidades no sentido de orientar os professores na discussão sobre o ensino de filosofia no contexto do novo ensino médio.

♦ AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Um conjunto de saberes ofereceu subsídios para o desenvolvimento do projeto escolar moderno e sobre como deveriam ser educados os sujeitos. Organizados em disciplinas, o processo de especialização do conhecimento foi incorporado à cultura escolar, configurando os tempos, os espaços e a organização do currículo. A organização disciplinar do conhecimento se constitui no século XVII, e se aperfeiçoa ao longo da modernidade, caracterizando-se como uma das marcas mais significativas da tradição científica nas sociedades do ocidente europeu.

Essa discussão tem início com René Descartes e a publicação da sua obra “Discurso do Método” (1996), na qual foram formulados os princípios que, ao longo da modernidade, constituíram o método, posteriormente denominado método científico, no qual tem início o processo de especialização do conhecimento. Tal como formulado por Descartes (1996, p. 23), deveria obedecer a quatro princípios: “O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal”, devendo, portanto, ser capaz de assegurar o conhecimento verdadeiro, de modo claro e distinto.

Já o segundo princípio corresponde a divisão de cada uma das “[...] dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las” (Ibid., p. 23). A separação dos objetos de investigação em unidades cada vez menores, mais simples, corresponde ao processo de especialização das diversas ciências em disciplinas.

O terceiro princípio, conforme Descartes (Ibid., p. 23), orienta a “[...] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos [...]”. Trata-se da adoção do método dedutivo, que estabelece que a orga-

nização do conhecimento deve partir da análise dos seus elementos mais simples, para daí progredir gradativamente, por aproximações sucessivas, a elaborações mais complexas.

O quarto e último princípio do método busca a validação e a generalização dos objetos do conhecimento, por meio de “[...] enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir” (Ibid., p. 23), com o objetivo de poder situá-los racionalmente no sistema que, segundo Descartes (Idem), engloba outras disciplinas.

Assim, se os princípios do método cartesiano demarcam a origem do processo de especialização do conhecimento, a este acrescenta-se a influência filosófica do positivismo, no século XIX. A doutrina positivista admite apenas o uso do método das ciências exatas e naturais para produção do conhecimento, incluindo os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais, que só podem adquirir estatuto de verdade se tiverem como fundamentos a objetividade, a experimentação, a generalização e a neutralidade (COMTE, 1978; CONCEIÇÃO, 2006).

As influências epistemológicas do método cartesiano e positivista teriam oferecido subsídios para a organização do currículo escolar moderno, de modo que as disciplinas escolares são expressão dessa crescente especialização e disciplinarização do conhecimento. Japiassu (1976, p. 61) compreende a disciplina como “[...] essa exploração científica especializada numa certa área de estudo. Uma disciplina deverá estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras que irão determinar seus objetos, métodos, sistemas, conceitos e teorias”. Assim, se devemos o avanço das ciências ao crescente processo de especialização do conhecimento, ao encerrar os conhecimentos em suas especificidades, o paradigma disciplinar faz com que nos distanciemos de um conhecimento em totalidade, restringindo a compreensão da realidade em sua “complexidade”, no entendimento

de Morin (2001), e se configurando como uma “patologia do saber”, nos dizeres de Japiassu (1976).

De acordo com Fazenda (1994), o surgimento da interdisciplinaridade ocorre em meados da década de 60, na França e na Itália, momento marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam uma educação mais sintonizada com as questões de ordem social, política e econômica do período, uma vez que estas não poderiam ser objeto de estudo e análise uma única disciplina ou área do saber.

Ainda segundo essa autora, é no final da década de 60 que a interdisciplinaridade chega ao Brasil, e desde então, sua presença tem se intensificado no cenário educacional brasileiro, tendo ganhado maior impulso após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Não obstante as exigências interdisciplinares estabelecidas nas recentes legislações educacionais e propostas curriculares, estudos têm evidenciado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida e praticada pelos professores dos diversos níveis de ensino (RAMOS; FERREIRA, 2020), haja vista que as especialidades ainda são tratadas dentro de um espírito de pesquisa que inviabiliza as interações com outras disciplinas.

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), orienta que os conteúdos de filosofia, história, geografia e sociologia sejam abordados de forma interdisciplinar e contextualizada, integrando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; entretanto, integrar tais conteúdos em áreas não é o mesmo que unificar. Para tanto, a ruptura com a análise fragmentada dos fenômenos é condição para compreender os fenômenos sob a óptica da perspectiva interdisciplinar dos diferentes componentes curriculares que integram a área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Mas para que os professores possam assim proceder, convém conceituar a interdisciplinaridade, haja vista que a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ibid.) não explicita qual a sua definição para este termo¹. Nesse sentido, destacamos que há consenso na literatura específica de que o conceito de interdisciplinaridade apresenta variações, assumindo, por esta razão, um caráter polissêmico.

Nesse sentido, as investigações desenvolvidas por Ramos (2016), Ramos e Ferreira (2020) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade (GEInter), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), identificaram uma tipologia em meio às inúmeras definições de interdisciplinaridade localizadas na literatura específica: 1) as que enfatizam a dimensão epistemológica da interdisciplinaridade, e que ocupam-se em identificar as possibilidades de integração conceitual, teórica entre as disciplinas; 2) os estudos que privilegiam a dimensão pragmática da interdisciplinaridade, e destacam os aspectos relacionados aos modos e procedimentos por meio dos quais será conduzida a integração técnica, metodológica entre os componentes envolvidos; 3) e a dimensão atitudinal, ou humanística, que reivindica que para que a interdisciplinaridade ocorra é essencial existir uma interação entre os sujeitos envolvidos.

Donde se conclui que a efetivação da interdisciplinaridade implica a dimensão epistemológica, pragmática e atitudinal: a primeira,

¹ O documento “Temas contemporâneos transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação”, publicado em 2019, pelo Ministério da Educação (MEC), através da sua Secretaria de Educação Básica, como o próprio título revela, teve como objetivo introduzir no currículo da educação básica temas escolhidos por envolverem questões sociais atuais e urgentes, a saber: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e tecnologia. A introdução de tais temas no currículo deve ser feita não como disciplinas, mas como assuntos necessários à formação integral dos sujeitos, transversalizados nas áreas do conhecimento, na perspectiva intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. No que concerne especificamente à interdisciplinaridade, este documento apresenta exemplos para sua abordagem no currículo do ensino fundamental, por meio do cruzamento entre as habilidades dos componentes curriculares (BRASIL, 2019, p. 13), mas não apresenta uma definição de interdisciplinaridade, nem exemplifica como seria sua abordagem entre as áreas do conhecimento no contexto do novo ensino médio.

remetendo à possibilidade de organizar os conceitos, a epistemologia das áreas do conhecimento implicadas; a segunda, à busca da interação entre duas ou mais disciplinas, de suas diretrizes e metodologias; e a terceira, à necessidade do desenvolvimento de um trabalho em comum envolvendo os sujeitos no cotidiano da escola. Cada uma das perspectivas aqui aventadas evidenciam não só a complexidade imposta pela interdisciplinaridade, como exige repensar as dimensões pedagógicas, sociológicas e filosóficas da escola e dos sujeitos que nela atuam.

Pensando nisso, Ramos e Ferreira (2020, p. 210) defendem que as dimensões epistemológica, pragmática e atitudinal, quando concebidas concomitantemente, ou seja, mobilizando a interação entre saberes, métodos e sujeitos, representam de modo mais adequado a interdisciplinaridade. A “práxis interdisciplinar” seria a expressão dessas ações que dão conta de congregar essas dimensões em sua execução, sem que nenhuma delas assuma o protagonismo ou seja determinante. Para tanto, chamam atenção para os elementos essenciais que compõe uma práxis interdisciplinar, a saber: conexão, comunicação, interação, reciprocidade, mutualidade e dialogicidade para abordagem dos saberes/conhecimentos/métodos/pessoas, articulados às especificidades e contextos de produção do conhecimento interdisciplinar.

Como já afirmamos aqui, embora a BNCC (BRASIL, 2018) estabeleça a necessidade de reorganizar o currículo, não explicita uma definição clara de interdisciplinaridade, ou do nível de interação que propõe. Assim, em que medida a BNCC embasa o professor a pensar/executar a interdisciplinaridade? De que modo a formação em nível superior, a partir do que propõe a Base Nacional Comum para a formação docente (BNC/Formação²), poderia colaborar para o de-

² Parecer nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação, e que teve como objetivo revisar a resolução nº 02/2015, que estabelecia diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (BRASIL, 2019).

envolvimento de ações interdisciplinares na escola, a partir da interação entre as áreas do conhecimento? Qual contribuição a filosofia poderia dar ao processo de organização interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no ensino médio? É o que tentaremos delinear a seguir.

• **COMO O ENSINO DE FILOSOFIA PODE CONTRIBUIR NESSE DEBATE?**

No que concerne especificamente ao ensino de filosofia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular - BNCC nas aprendizagens essenciais do ensino médio (BRASIL, 2018, art. 35-A, inc. 2), e também nos itinerários formativos, ou seja, na parte opcional, flexível do currículo, integrando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com a história, a geografia e a sociologia.

Com esse intuito, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta que nos itinerários formativos os conteúdos da filosofia, história, geografia e sociologia sejam abordados de forma interdisciplinar e contextualizada; contudo, convém advertir que a interdisciplinaridade não pressupõe a diluição dos conteúdos e métodos próprios das disciplinas ou áreas do saber, mas sim, a interação entre elas, de modo que para identificar as relações de uma disciplina com as demais, é necessário um profundo domínio da sua especialidade (JAPIASSÚ, 1976; FAZENDA, 1994).

Destacamos este aspecto pois, na BNCC, os conteúdos considerados essenciais à formação dos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (BRASIL, 2018). Temas que, como já apontamos, de-

vem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada. Entretanto, não há neste documento orientações mais pormenorizadas sobre como tais temas devem integrar o currículo no ensino médio, delegando a configuração de sua oferta nessa fase formativa às redes de ensino, estaduais e municipais, e até mesmo às escolas.

Assim, face ao cenário apresentado, coloca-se como necessário debater amplamente os modos de produção e transmissão do conhecimento filosófico na formação do professor de filosofia no contexto do novo ensino médio, para que estes sejam capazes de enfrentar a complexidade que envolve o ensino de filosofia no atual contexto educativo e nas mais diversas realidades socioculturais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a formação inicial, a chamada BNC/Formação (BRASIL, 2019, p. 39), promulgada com o intuito de fazer com que a formação inicial de professores para a educação básica estivesse em sintonia com o que estabelece a BNCC (BRASIL, 2018), recomenda que a aprendizagem dos/as estudantes deve ser conduzida por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, através da abordagem de temas que possam vir a ser contextualizados e aplicados no cotidiano de cada estudante. Destacamos que a introdução das competências e habilidades no contexto educacional brasileiro não é nova, especialmente no ensino médio, haja vista sua introdução, desde os anos 2000, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNs (BRASIL, 2000).

Com relação à definição de competência, afirma Perrenoud (1999, p. 7) que “São múltiplos os significados de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Desse modo, as competências são conhecimentos que devem ser mobilizados e construídos a partir de situações-problemas (Ibid., p. 22).

Assim, para desenvolver uma competência em âmbito escolar, cabe ao professor fazer com que o/estudante tenha condições de selecionar, a partir do repertório de conhecimento que possui, o mais adequado para solucionar uma determinada questão. Já as habilidades seriam o uso automático de uma determinada competência em uma situação real, ou seja, quando o sujeito age sem a necessidade de muita reflexão, segundo o entendimento de Perrenoud (Ibid., p. 26, grifo do autor): “A partir do momento em que ele fizer ‘o que o deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidade ou hábito. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência.” Daí a centralidade que este autor atribui à experiência concreta, como condição para a construção das competências e para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos lidarem com as mais diversas situações que se lhes apresentam em seu cotidiano.

Destacamos que os conceitos de habilidades e competências publicados no Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1998) também colaboram com a concepção do novo ensino médio brasileiro; nele, há a indicação das quatro aprendizagens consideradas essenciais à Educação no século XXI: 1) Aprender a conhecer, por meio da aquisição do conteúdo conceitual; 2) Aprender a fazer, para poder agir no mundo; 3) Aprender a viver juntos, para poder conviver e participar de modo colaborativo das atividades humanas; e 4) Aprender a ser, que procura integrar os saberes, ações, valores e normas das três aprendizagens anteriores com vistas à formação integral dos sujeitos.

Os conceitos de competências e habilidades no novo ensino médio recorrem a argumentos que remontam à necessidade de formar profissionais com múltiplas capacidades técnicas, uma vez que as novas formas de organização da produção capitalista, visando o aumento da produtividade e flexibilização da produção, fazem com

que o trabalhador tenha que se adaptar às constantes transformações e necessidades das empresas; há também que mencionar a velocidade de surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação e a constante atualização daquelas já existentes, fazendo com que, na era digital, as funções humanas variem tanto que dificilmente uma pessoa concluirá seu percurso profissional na mesma área ou função em que iniciou sua carreira, pois muitas mudanças ocorrerão no decorrer dessa trajetória. Aspectos que têm sido objetos de debate na atualidade sobre as transformações induzidas pelas recentes legislações educacionais nos sistemas educativos.

No entanto, tanto a BNCC (BRASIL, 2018), como a BNC/Formação (BRASIL, 2019) já estão em vigência, o que equivale a dizer que precisamos refletir sobre as condições de sua materialização de modo crítico, viável e consistente. Destacamos que o novo ensino médio tem como objetivo que os/as estudantes desenvolvam as seguintes competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que res-

peitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A análise das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permite vislumbrar, ainda que virtualmente, um conjunto de conteúdos e conhecimentos filosóficos que podem colaborar para realização de uma aprendizagem significativa do/a estudante. Para tanto, consideramos necessário selecionar criteriosamente os conteúdos específicos que possam ser úteis à sua formação; à guisa de exemplo, citamos alguns, a seguir:

◆ Nas habilidades específicas da competência 1: A filosofia pode colaborar na análise de fontes diversas com vistas a identificar nas narrativas históricas, políticas, sociais e culturais, os elementos filosóficos; a Lógica contribuiria com o processo de construção do argumento e elaboração de hipóteses, avaliando os fundamentos éticos, estéticos e epistemológicos das mais variadas narrativas e construindo argumentos de natureza qualitativa com base na sistematização dos dados disponíveis. A Filosofia da Ciência tem muito a contribuir na discussão sobre as questões epistemológicas, e a Estética, na discussão sobre diversidade cultural.

♦ Nas habilidades específicas da competência 2: na Filosofia Política, os filósofos contratualistas estabelecem as primeiras bases sobre a necessidade de criação do Estado e do direito civil para fazer frente ao medo compartilhado entre os homens da barbárie e da violência;

♦ Nas habilidades específicas da competência 3: A Filosofia colaborará com a problematização dos costumes coletivos e individuais que degradam a natureza, analisando criticamente o consumo sustentável e a ética socioambiental; os teóricos da Escola de Frankfurt contribuiriam com o debate sobre a natureza e os efeitos da indústria cultural, sobre os hábitos de consumo de massa e seus impactos políticos, econômicos e ambientais na sociedade moderna do progresso técnico-científico.

♦ Nas habilidades específicas das competências 4: O materialismo histórico-dialético colabora com a identificação e análise das relações entre as classes sociais e as novas relações de trabalho, envolvendo a produção de mercadorias e constituição do capital. A Ética favoreceria a compreensão da organização da vida coletiva e dos espaços em comum, considerando os aspectos vinculados as situações de opressão e violência, e em defesa dos direitos humanos., autores como Emmanuel Lévinas, Norberto Bobbio, Enrique Dussel, colaborariam imensamente ao desenvolvimento desse debate, sobre o uso das tecnologias e os impactos das transformações tecnológicas em diferentes tempos e espaços, muitas das análises e reflexões neste âmbito foram empreendidas por filósofos, tais como: Pierre Lévy, Paul Virilio e Gilles Lipovetsky. Competiria à filosofia aprimorar as habilidades de avaliar os desafios éticos e políticos decorrentes das transformações econômicas, científicas, tecnológicas e culturais.

♦ Nas habilidades específicas das competências 5: por meio da Ética seria possível compreender os fundamentos da moralida-

de em diferentes sociedades e períodos, e, desse modo, empreender discussões sobre a diversidade de modos de vida, problematizando as desigualdades, injustiças e preconceitos, em favor da solidariedade e do respeito às formas particulares de existência, favorecendo, com isso, a consolidação dos valores de liberdade e autonomia; a Filosofia Política tem uma larga tradição na discussão sobre estado, poder, soberania, responsabilidade social, cidadania, democracia, além das formas, sistemas e regimes de governo, e poderia problematizar, por exemplo, as demandas históricas dos povos oprimidos, particularmente os indígenas e afrodescendentes, caracterizar os conceitos de paternalismo, autoritarismo, patrimonialismo e populismo em períodos democráticos e ditatoriais das sociedades latino-americanas

Essas são apenas algumas das possibilidades aventadas sobre o lugar da filosofia na formação dos/as estudantes no contexto do que a BNCC estabelece para implementação do novo ensino médio (BRASIL, 2018). Em todas elas vislumbramos a possibilidade de empreender um trabalho interdisciplinar, garantindo a interação entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e, eventualmente, com as outras áreas do conhecimento, como Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo.

Para tanto, é imprescindível que a formação inicial oportunize o conhecimento consistente dos conteúdos da formação da sua área específica de atuação para que os professores possam realizar as convergências interdisciplinares de modo pertinente e, ademais, concebidas a partir das especificidades e na concreticidade de sua atuação. O que nos conduz à reflexão sobre a formação do professor de filosofia no Brasil contemporâneo.

- ♦ **SOBRE A NECESSIDADE DE REPENSAR
METODOLOGICAMENTE O ENSINO DE FILOSOFIA
À LUZ DAS MUDANÇAS ESTABELECIDAS NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Identificadas as possibilidades de trabalhar os conteúdos filosóficos na área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no âmbito da BNCC, impõe o desafio de repensar a formação inicial do futuro professor de filosofia, uma vez que esta deve oportunizar não só o conhecimento robusto dos conteúdos específicos da sua formação, mas deve identificar as possibilidades da sua interação com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para fazê-los dialogar, de forma interdisciplinar.

No entanto, ainda sob forte influência do método estruturalista, a formação em filosofia pouco, ou quase nada permite a identificação dessas possíveis conexões interdisciplinares. O método estrutural, segundo Goldschimdt (2002), consiste na leitura que busca identificar a lógica interna e a dinâmica conceitual do pensamento filosófico na estrutura do próprio texto. Margutti (2014) ao escrever o texto “Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país”, apresenta uma crítica à formação filosófica que, no Brasil, atrela a produção acadêmica às condições de validade delineadas pelo método estruturalista.

Nesse sentido, Margutti (Ibid.) se ocupará em demonstrar que a pesquisa em filosofia exauriu seu potencial crítico e emancipador em decorrência de sua fixação nesse paradigma, de modo que o texto se configura como uma tentativa de superação da exegese estruturalista e se propõe a lançar a produção filosófica sobre novos fundamentos, pois, para ele:

É certo que o método evitava o achismo, o dogmatismo e a paixão pelas novidades, além de propiciar um senso das ideias gerais e uma desenvoltura na abstração. Mas havia um preço a pagar por isso, uma vez que a interpretação fiel dos textos trazia consigo não só a identificação com o respectivo autor, mas também a repetição pura e simples do que ele já tinha dito. (MARGUTTI, 2014, p. 401)

Partindo da análise do livro de Paulo Arantes (1994), “Departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana”, Margutti (Ibid.) mapeia as percepções dos professores do departamento de filosofia da USP sobre como o uso das regras do método estruturalista converteram-se em condição para a produção do conhecimento filosófico; também utiliza o texto de Oswaldo Porchat (2010), “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”, no qual, divergindo de seus posicionamentos anteriores, reflete sobre a oposição entre a pesquisa em História da Filosofia e pesquisa em Filosofia, localizando nesta última uma “outra” racionalidade, capaz de melhor preparar o estudante à prática da filosofia, com um potencial emancipador ainda não devidamente realizado e, sob certos aspectos, “atrofiado” pelo desenvolvimento da “metodologia exegética estruturalista” (cuja melhor expressão é a apreensão da lógica interna do sistema filosófico).

Destacamos que Margutti (2014, p. 406) reconhece a importância do trabalho exegético, mas afirma não ser necessário se restringir à fidelidade do texto, por esta razão propõe um “alargamento” da produção filosófica nos planos teórico e ético, frente ao marco de racionalidade oferecido pela tradição estruturalista – expressa por ele do seguinte modo:

Um ponto importante a ser destacado aqui é que as observações acima não devem ser compreendidas como envolvendo a

rejeição radical do trabalho exegético em Filosofia. Na verdade, ele é importante para a investigação filosófica e deve continuar existindo. O problema é que ele não constitui a única alternativa disponível. O que está sendo criticado aqui é a esmagadora predominância desse tipo de trabalho entre nós. A atividade filosófica inclui toda uma gama de alternativas possíveis, como a exegese com pretensões à máxima fidelidade, a aplicação de uma perspectiva filosófica de um autor a um problema por ele não considerado, a elaboração pessoal criativa e autônoma, etc. Essas são apenas algumas das maneiras possíveis de fazer Filosofia, as quais incluem até mesmo o apelo à literatura para expressar intuições filosóficas, como fazem Machado de Assis e Clarice Lispector, por exemplo, ou o apelo à ação concreta como forma de argumentar, como fazia Diógenes de Sínope, por exemplo. [...] É certo que a mudança de postura sugerida aqui poderá levar ao aparecimento de elaborações que, embora pessoais, criativas e autônomas, possuam falhas facilmente reconhecíveis. Mas esse é o preço a ser pago pela mudança de atitude. É preciso ter a coragem de coragem.

Este trecho manifesta, sobretudo, sua intenção de construir e alinhar uma razão que dê conta de ensejar novas formas de produção do conhecimento filosófico. Para tanto, menciona as sugestões elaboradas por Porchat (2010): 1) que atrelemos à oferta de cursos e seminários à discussão de problemas filosóficos contemporâneos e 2) que estimulemos os/as estudantes a expressarem seu entendimento acerca dos temas abordados para que aprendam a argumentar, especialmente porque “ensinar filosofia exige que se filosofe também” (MARGUTTI, 2014, p. 407), cabendo ao professor a tarefa de mediar, de modo consistente e crítico, o debate.

Além dessas, Margutti (2014, p. 408) recomenda 1) o aprofundamento e difusão dos estudos acerca do pensamento filosófico brasileiro e latino-americano, chamando atenção para a necessidade de compreender as nossas especificidades tendo em vista a cons-

trução de uma filosofia com fundamentos teóricos e metodológicos próprios, capaz de romper com “[...] um pensamento colonizado que insiste em avaliar a situação brasileira com critérios europeus claramente inadequados para a nossa autocompreensão.” Ademais, a 2) suposta carência vocabular da língua portuguesa para expressão dos conceitos filosóficos é evidência não só do preconceito que o pensamento colonizado dissemina, pois, todas as línguas oferecem vantagens e desvantagens para expressar teorias e práticas, mas também com as traduções especializadas, elaboradas por pesquisadores da área ou do tema. Por fim, 3) acredita que os caminhos que propõe delinham as bases conceituais e pedagógicas para introduzir o debate com vistas à construção de um outro projeto filosófico.

Contemporaneamente, alguns autores têm avançado no sentido de delinear propostas metodológicas para o ensino de filosofia sintonizadas com as sugestões pregressas, especialmente após a institucionalização do seu ensino como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio³, estabelecendo a necessidade de discutir e conceber estratégias didáticas⁴ para ensinar filosofia.

Obiols (2002), embora argentino, é muito citado por pesquisadores brasileiros preocupados em lançar novas luzes sobre esta questão; defende este autor (Ibid.) que aprender filosofia diz respeito a estudar filosoficamente as teorias e os conteúdos conceituais filosóficos produzidos; já aprender a filosofar remete ao desenvolvimento de atividades que permitam a aquisição dos conceitos, procedimentos e atitudes por meio das quais os/as estudantes possam construir sig-

³ A obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo do ensino médio deu-se com a promulgação da Lei 11.684/08, que alterou o art. 36 da LDB 9.394/96. Não obstante tenha sido transformada em disciplina optativa com a MP 746/2016, a filosofia foi incluída como estudo e prática obrigatória da formação geral básica do ensino médio na redação final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

⁴ No âmbito do projeto de pesquisa “Metodologia do ensino de filosofia: da pergunta filosófica à sequência didática”, registrado sob o número 23007.00007786/2021-42, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), iniciado em 23 de março de 2021, estamos mapeando estratégias metodológicas para o ensino de filosofia.

nificados e atribuir sentidos; ou seja, trata-se de propor uma aprendizagem que seja significativa para o/a estudante, pois não separa o aprendizado da filosofia do ato de filosofar. Metodologicamente, a organização do trabalho desenvolvido para o ensino de filosofia seria realizada a partir de um “modelo formal”, por ele concebido do seguinte modo:

1) Início concreto, no qual o professor motiva e estabelece o tema, problema ou questão do seu interesse, a partir dos quais os/as estudantes poderão trabalhar;

2) Desenvolvimento abstrato, que corresponde à apresentação do tema, das fontes, o estudo dos filósofos com os quais se pretende dialogar, a identificação das conexões com a História da filosofia, a recomendação de leituras complementares e a realização de debates;

3) Encerramento concreto, etapa em que se analisa o caminho percorrido, é o momento de discutir resultados, sintetizar conclusões e avaliar as aprendizagens.

Obiols (2002) destaca que seu “modelo formal” deve respeitar o nível de escolarização. No caso da filosofia no ensino médio, o papel do professor consiste em despertar o interesse dos estudantes e orientá-los na identificação de um problema, selecionar os recursos que lhes permitirão compreendê-lo e, eventualmente, resolvê-lo, apresentar os resultados obtidos e avaliar o trabalho desenvolvido. Para tanto, propõe um mínimo de vinte, e o máximo de trinta alunos por sala; que o professor possua liberdade de cátedra para escolha dos recursos didáticos e dos temas abordados, temas estes que também devem ser de interesse dos alunos.

Para Cerletti (2008), o ensino de filosofia se configura enquanto um problema filosófico, pois a definição do termo já se constitui enquanto um problema filosófico e a escolha por uma dada definição

implica escolhas e posições dos sujeitos envolvidos que são, também elas, filosóficas e devem estar sintonizadas com as questões socioculturais e com os contextos reais de atuação dos professores

Assim, a definição de temas para o ensino de filosofia reivindica uma tomada de posição do professor frente à filosofia e ao filosofar que converte o seu ensino em um problema filosófico e terminam por influenciar as estratégias didáticas assumidas para o seu ensino pois, segundo seu entendimento: “Cada corrente filosófica, ou cada filósofo, caracteriza a filosofia de acordo com suas propostas teóricas e representa mais uma contribuição para a rica bagagem semântica do termo” (CERLETTI, 2008, p. 26, tradução nossa).

Nesse sentido, destacamos o protagonismo e a reflexão dos professores sobre o que pode ser feito nas circunstâncias nas quais atuam, e que até mesmo partam daí para decidirem suas estratégias de ensino, já que estas “[...] serão o resultado da integração de posições filosóficas e pedagógicas pessoais, com a avaliação das condições e do contexto em que o ensino ocorrerá” (CERLETTI, 2008, p. 60-61, tradução nossa). Com este intuito, o professor em formação deve ser continuamente estimulado a construir suas categorias de pensamento e formas de ensinar, sobretudo, porque estas poderão ser modificadas conforme as especificidades apresentadas por cada contexto e grupo. Nesta perspectiva, afirma que:

[...] ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar – mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. Pois bem, como é possível vincular os conhecimentos históricos da filosofia com o ensino de uma “atitude”? Como se relacionariam os conteúdos filosóficos tradicionais com a intervenção criativa daqueles que participam de uma aula filosófica? (CERLETTI, 2008, p. 18).

Assim, partindo da tradição da maiêutica socrática, ou seja, por meio da condução da produção do conhecimento através de perguntas, defende Cerletti (2008) que a formação dessa “atitude” seja orientada pelo que ele denomina de “repetição criativa”, que deve abranger as duas dimensões do ensinar/aprender filosofia: a objetiva (que constituiria a “repetição”: o trabalho com as fontes filosóficas, com o texto de comentaristas, etc.) e a subjetiva (composta pela “criação” de quem filosofa: sua apropriação das fontes, a leitura que faz dos textos filosóficos, a recriação dos problemas, etc.). Para tanto, elabora o que denomina de “didática mínima” para o ensino de filosofia enquanto problema filosófico, por meio da qual o professor de filosofia deverá percorrer algumas etapas que ele considera essenciais e que devem articular tanto os saberes filosóficos, como os saberes didáticos, do seguinte modo:

1) momento reflexivo-crítico: quais as posições filosóficas de quem vai ensinar?

2) momento teórico / propositivo (ou de fundamentação): por que ensinar filosofia?

3) momento didático: o “que” ensinar e “como” fazê-lo?

4) novo momento reflexivo-crítico: retornar ao ponto inicial, para reiniciar o processo, continuamente.

Cumprindo tais etapas, afirma Cerletti (2008, p. 84), estará o professor de filosofia realizando um “exercício filosófico – e não somente técnico – na preparação e prática de ensinar filosofia”.

Gallo (2012), partindo da definição de Deleuze e Guattari (1992, p. 28) de que “[...] não se criam conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados”, defende que a organização curricular dos conteúdos de filosofia seja feita em torno de problemas, que podem ser recortados em temas filosóficos, possibilitando ao estudante o contato com a experiência do

pensamento conceitual, haja vista que os conceitos são produzidos a partir de problemas, do seguinte modo:

Para tal programa, a pedagogia do conceito apresenta-se como um caminho viável e para esta, a experiência do problema é fundamental. Tomar o aprendizado da filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, é algo que mobiliza, no aprendizado de filosofia, a experimentação dos problemas como experiência sensível. (GALLO, 2012, p. 85).

A “pedagogia do conceito”, tal como Gallo (Ibid.) a define, é por ele considerada a mais apropriada para o ensino de filosofia no ensino médio, e pode ser efetivada através de duas possibilidades didáticas: a primeira delas consistiria em partir de uma problemática filosófica, para chegar ao conceito, o que envolveria:

1) a etapa de sensibilização: os/as estudantes devem se sentir afetados pelo problema filosófico;

2) a etapa de problematização: o problema filosófico deve ser experienciado como tal pelos/as estudantes;

3) a etapa de investigação: na qual deverão investigar como o problema filosófico em questão foi abordado na História da Filosofia; e, por fim,

4) a etapa de conceituação: que corresponderia criação ou recriação do conceito, que segundo Gallo (2012), consistiria no deslocamento do conceito da História da Filosofia para mobilizá-lo na resolução do problema filosófico investigado.

A outra possibilidade aventada por Gallo (2012), corresponderia à identificação dos conceitos nos textos filosóficos, para depois buscar o problema que ensejou sua criação, proposta que ele (Ibid., p. 114) denomina de método regressivo para o ensino de filosofia, cuja sequência didática, compreenderia:

- 1) a escolha de um texto, ou parte de um texto, de um filósofo;
- 2) a leitura deste texto com os estudantes;
- 3) a identificação do conceito apresentado pelo filósofo no texto estudado;
- 4) e a investigação do problema que mobilizou o filósofo à elaboração do conceito.

Buscando concretizar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), inspirado pelo materialismo-histórico-dialético, Gasparin (2012) delinea as cinco etapas metodológicas para que os/ as professores possam utilizar a PHC nas diversas áreas do conhecimento, do seguinte modo:

1) Prática social: expressa a valorização da experiência social, dos conhecimentos prévios dos sujeitos e das especificidades dos seus contextos e de suas histórias de vida como ponto de partida para abordagem do tema selecionado.

2) Problematização: aqui o professor deve problematizar a realidade através da elaboração de questões que permitam articular as práticas sociais dos/as estudantes aos conteúdos formais, e que devem ser analisadas e debatidas pelos/as estudantes.

3) Instrumentalização: nesse momento o professor deve oportunizar a aquisição dos conteúdos formais que propiciem a resolução do problema estabelecido e a identificação das possíveis soluções para resolvê-lo.

4) Catarse: nessa etapa se efetiva a aprendizagem, por meio da aquisição dos conteúdos científicos e ampliação do repertório cultural mobilizados para resolução do problema colocado. Cabe ao professor averiguar se houve aprendizagem por parte dos/as estudantes, como condição para produção de novas aprendizagens.

5) Prática social (*práxis*): momento em que a problemática inicial é ressignificada pela aquisição do conhecimento sistematiza-

do nas etapas pregressas, de modo que o entendimento dos/as estudantes acerca da realidade social na qual estão inseridos/as não são os mesmos, conhecimentos que agora se configuram como elementos que permitem aos envolvidos a mudança social (*práxis*).

O que todos os autores (OBIOLS, 2002; CERLETTI, 2008; GALLO, 2012; GASPARIN, 2012) aqui analisados apresentam são pistas para o ensino de filosofia no ensino médio que estão em sintonia com o que estabelecem as atuais legislações educacionais e permitem repensar a formação inicial, podendo ser utilizadas como pontos de partida para mobilizar, neste profissional, a necessidade de pensar e construir a sua própria didática, que por sua vez, será expressão da integração entre a sua posição filosófica, a sua posição pedagógica, as possibilidades de interação com as demais disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as especificidades intrínsecas ao seu contexto de atuação.

♦ CONCLUSÕES

As reflexões aqui delineadas sobre a constituição da tradição científica ocidental, responsável pela especialização e disciplinarização do conhecimento e dos componentes curriculares evidencia que ainda há vasto caminho a trilhar no que concerne à efetivação da interdisciplinaridade. Para tanto, é fundamental romper com a herança epistemológica disciplinar da ciência moderna com o objetivo de pensar pedagogicamente o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em perspectiva interdisciplinar, mas isso significa que epistemologicamente e metodologicamente a escola também terá que se repensar e analisar sua concepção pedagógica, pois não há como desejar implementar a interdisciplinaridade mantendo práticas transmissivas e mnemônicas em seu cotidiano.

Tal como apresentada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a interação entre as disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas demanda a discussão de suas bases epistemológicas, metodológicas, pedagógicas e o envolvimento das pessoas, o que reivindica muita reflexão teórica e muitas experiências práticas para avançarmos sobre os limites colocados à sua implementação do novo ensino médio. Ademais, é imprescindível que os professores se constituam como protagonistas dessas discussões.

Nesse cenário, cabe à formação inicial oferecer aos professores uma sólida formação na área específica do conhecimento, que também lhes permita visualizar possíveis interações entre as disciplinas, (re)construindo suas compreensões acerca das áreas do conhecimento e para que sejam capazes de identificar objetos e conceitos comuns.

Buscamos nesse texto compreender o lugar da filosofia no contexto das reformas do novo ensino médio, identificando, ainda que sumariamente, as possibilidades de interação da filosofia com as demais disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e como ela pode se configurar como eixo mobilizador desta área do conhecimento. Também apresentamos algumas estratégias metodológicas orientadas ao seu ensino que poderiam viabilizar essa integração de modo consistente, sem desprezar os contextos de atuação dos professores, pois devem ser por eles/elas apropriadas a partir das suas especificidades. O nosso intuito aqui foi o de buscar analisar o lugar da filosofia no atual contexto educacional brasileiro e fornecer aos futuros professores algumas pistas para efetivar o seu ensino no novo ensino médio.

♦ REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. **Departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB nº 9.394]**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio [PCNs]**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 3 jan. 2021.

CERLETTI, Alejandro. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Positivismo, política e educação**: notas acerca do pensamento político Comtiano. In: *Temas & Matizes*, nº 09, 2006, p. 43-56.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país. In: **KRITERION**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 397-410, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/kr/a/FFJbtfrfbkmMWjLM5rs67Cr/?lang=pt>>. Acesso em: ago. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: **FUNDAMENTO**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 18-33, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2232/1689>>. Acesso em: ago. 2020.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA**. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19621/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Luiza%20Olivia%20Lacerda%20Ramos.pdf>> Acesso em: mai 2020.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4353>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/MKFWNkddtb8JQ7dpd59wDgm/?lang=pt>>. Acesso em: ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: CORTEZ Editora; Brasília: UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: ago. 2020.



**WITTGENSTEIN:
DOIS FILÓSOFOS EM UM?**

Emanoel Luis Roque Soares

Alguns anos atrás por necessidade de lecionar a disciplina filosofia da linguagem retomamos os estudos sobre Wittgenstein que havia sido elemento ainda na graduação. Logo no início das leituras surgiu a ideia de “dois filósofos em um” porém, depois de várias releituras de suas obras principais (Tratados e Investigações) como de obras menos relevantes para os críticos, embora de suma importância para os estudos, pois estas são obras (Livro Azul e Livro Castanho) transitórias e explicativas. Aliando a leitura de alguns comentaristas, conseguimos ter maior clareza de toda obra wittgensteriana que, para muitos, trata-se de “duas obras distintas”, de “duas fases”, dois pensamentos, chegando para alguns comentaristas, ser uma total ruptura ou descontinuidade de pensamento. Estes pensamentos foram como um alimento para este artigo, pois à medida que eram deglutidos, eram também misturados com os nossos, tomando a forma própria de nosso alimento – o nosso próprio pensamento.

Como executarei idas e vindas em suas obras, para não confundir o leitor usarei os seguintes critérios de esclarecimento sobre citações¹.

IF. Prologo. Há quatro anos tive oportunidade de voltar a ler o meu primeiro livro (*o Tractatus Lógico-Philosophicus*) e de explicar as suas teses. De súbito, pareceu-me então que deveria publicar conjuntamente a minha velha com a minha nova maneira de pensar: que esta só podia ser verdadeiramente iluminada pelo contraste e o campo de fundo daquela” (Wittgenstein, 1995).

A citação acima trata do prólogo das Investigações Filosóficas, onde o autor revela sua vontade, agora possível, graças a edição da Ca-

¹ Usarei TLF para Tratado Lógico Filosóficos e IF para Investigações Filosóficas (no caso de investigações destacarei a parte) sempre seguido pelo numero da preposição, uma vez que estão no mesmo livro e, portanto, tem o mesmo ano de publicação. Usarei LA para o livro azul e LC para o livro castanho, pois os mesmos foram publicados no mesmo ano.

louve Gulberkian, na qual *Tratados e Investigações* estão lado a lado, conforme o desejo de Wittgenstein que iluminou de maneira definitiva meus pensamentos sobre a unicidade da obra do referido autor.

Na sua primeira obra, *Tratado*, Wittgenstein usa a teoria lógica, estando ele a procura de uma linguagem ideal, que não permita aos filósofos cometer os erros ou, como diria o próprio, “absurdos filosóficos”, para alcançar os limites da sua linguagem, situando a religião e a moralidade para além deste limite, pois elas não preenchem os requisitos daquilo que pode ser expresso.

Para ele, a solução dos problemas filosóficos está no interior da própria linguagem, que é uma representação do fato real, do qual religião e moralidade não fazem parte.

Na segunda obra *As Investigações Filosóficas*, Wittgenstein muda o sentido, mas não a direção, que continua sendo os limites da linguagem. Porém, não através da lógica como na primeira, e sim através de uma análise empírica da própria linguagem do senso comum, da linguagem social, que ele denomina “jogos de linguagem”.

Segundo Ernest Cassirer, “a linguagem humana tem de cumprir não só uma tarefa lógica universal, mas também uma tarefa social, que depende das condições sociais específicas da comunidade linguística” (Cassirer, 1977), este pensamento é a tese central do conjunto das obras de Wittgenstein, que de maneira alguma muda de direção, sendo que, em cada fase dedica-se a crítica da linguagem humana, quer vista de uma maneira lógica e científica (*Tratado*), quer vista da maneira comum, social (*Investigações*) e ordinária, que é o ponto de partida para o científico.

A confusão dos filósofos que acreditam ter havido uma ruptura ou mudança na filosofia wittgensteriana deve-se ao fato de, em primeiro lugar, este ter falado da lógica da exatidão, para posteriormente falar do social. Porém, a cronologia da obra de Wittgenstein não altera o produto da obra em si.

Desta maneira, defenderemos aqui a unicidade de pensamento do filósofo e a necessidade de uma obra complementar a outra, como queria o próprio Wittgenstein, seguindo sempre numa mesma direção e não negamos jamais a falta de “diferenças”, porém afirmamos que estas “diferenças” são superficiais, devido ao fato de intrinsecamente existir uma ligação entre o senso comum e as ciências lógicas e exatas.

Temos que convir que a segunda obra emergiu do seio da primeira. Entretanto, sentimos a necessidade de apontar que a linguagem lógica de exatidão matemática provém da linguagem comum usada pelo homem.

Poderíamos dizer que, desta maneira, a necessidade de fazer ciências faz o homem adaptar a sua linguagem ordinária ao seu modo de expressar-se. E, para que tais avanços científicos sejam possíveis, é necessário estarmos livres das cortinas de fumaça, das incertezas, dos dogmatismos ou como diria Wittgenstein, dos “equívocos dos filósofos”, que para ele chega a ser verdadeiros absurdos.

O nosso autor, quando na época em que escreveu Tratado estava bastante influenciado pelos filósofos Russell e Frege, pela sua formação técnica em Engenharia Mecânica; aeronáutica e meteorológica, pela necessidade de não mentir, ou seja, dizer a verdade e o compromisso de tornar-se um gênio, adquirido após a leitura da obra de Otto Weininger, *Sexo e Caráter*.

São estes ingredientes que levam o autor a estabelecer os limites do mundo, o dizível e o indizível do tato, ou “estado de coisas”, ou seja, uma ligação de objetos para Wittgenstein pode ser feita através da lógica simbólica, pois esta, além de ter seus limites entre as sentenças ou proposições contraditórias (falsa para todas as condições) e as sentenças tautológicas (verdadeiras para todas as condições) não permitem a representação dos absurdos e equívocos da linguagem formal, além de não permitir representação de fatos que não sejam

deste mundo real. É com este simbolismo lógico que Wittgenstein vai mostrar o verdadeiro lugar da filosofia e tentar resolver, de maneira simples e objetiva, problemas filosóficos que se arrastam por muitos séculos analisando e explicando a natureza das sentenças, isto é, a estrutura lógica das mesmas.

Quando lemos o Tratado, talvez, para o leitor mais desatento, Wittgenstein parece ser um ateu, ou mesmo, um positivista lógico. Em uma análise minuciosa desta obra vamos observar, apesar de toda ênfase de negação à metafísica, a existência da presença mística do além mundo real, de um Deus, do qual não se pode falar, mas pode ser mostrado. É esta a religião do homem que sempre procurou melhorar a si próprio, que nunca negou a existência de Deus, porém nunca faz apologia, pois para ele “Deus não se revela no mundo” TLF, 6.432 (Wittgenstein, 1995) e um pouco atrás: “o sentido do mundo deve estar fora dele” 6.41.

Desta maneira, o filósofo adverte aos outros, de quanto é inútil ficar discutindo a existência, ou não, de um Deus, ou mesmo remetendo a este mesmo Deus problemas, quer filosóficos ou científicos, que perdem a clareza quando confundidos com a religião.

E é este, o mesmo homem que depois de lecionar para crianças da zona rural austríaca, em Trattenbach, Puchberg e Ottehal. Nesta última, redigiu e editou um dicionário próprio para crianças carentes. De experiências com jardinagem em um mosteiro à arquitetura (quando constrói a casa de sua irmã Gretl), mas Wittgenstein teve, durante sua vida, várias experiências que enriqueceram seu pensamento filosófico, tais como: lecionar para crianças da zona rural, para as quais redigiu um dicionário. Porém, foi em Cambridge, 1929, que influenciado com as leituras de Santo Agostinho (Confissões) e discussões filosóficas com os apóstolos (elite intelectual de Cambridge), começou a escrever, ou melhor, ditar para alunos os livros Marrom ou Castanho e Azul, que seriam o ponto de partida pa-

ra as Investigações Filosóficas. O que claramente, em algumas passagens, é um complemento, ou seja, um aprofundamento das ideias do Tratados.

Vejamos: no Tratado “o pensamento é a proposição com sentido” TLF, 4 (Wittgenstein, 1995). Analogicamente é como se o pensamento fosse um arco e a proposição uma flecha. Então surgiria a pergunta: quem tenciona o arco? E então veria a resposta nas Investigações Filosóficas: “o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem” IF, parte I, 43, (Ibidem) e depois “todo o símbolo, isolado, parece morto. O que é que lhe dá vida? – Só o uso lhe dá vida.” IF, parte I, 432 (Ibidem).

Temos aí umas tantas evidências de que uma obra tem suas ligações com a outra, porém não só do sentido da palavra que nos fala as Investigações Filosóficas, mas também do lugar ou papel da filosofia, como no Tratado. Vejamos: “poder-se-ia também chamar filosofia a tudo o que é possível antes de todas novas descobertas e invenções.” IF, parte I, 126 (Wittgenstein, 1995) “a filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são como que turvos e vagos” TLF 4, 112 (Ibidem); estes pensamentos são, sem dúvida alguma, complementares e contínuos, pois é a clareza filosófica que vem conferir a possibilidade de uma ciência e o avanço inventivo do homem.

Como foi exposto até agora vamos tentar mostrar que Wittgenstein nunca mudou sua direção filosófica e sim, algumas vezes, o sentido. Percorreu o mesmo pensamento por outras vias ou “ruelas” da grande cidade que é a linguagem, como diria o próprio Wittgenstein;

[...] IF, parte I, 18 - Se o era antes de a notação química e de a notação do cálculo infinitesimal terem sido nela incorporados, uma vez que esses são, por assim dizer, os subúrbios da nossa linguagem. (E com quantas casas e ruas é que uma cida-

de começa a ser cidade)? A nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga: um labirinto de travessas e largos, casas antigas e modernas e casas com reconstruções de diversas épocas; tudo isso rodeado de uma multiplidade de novos bairros periféricos com ruas regulares e as casas todas uniformizadas. (Wittgenstein, 1995).

Deste modo, podemos dizer que o autor começou pelo subúrbio quando escreveu o Tratado e depois, veio para as “ruelas e praças” centrais, quando escreveu as Investigações. Porém, nunca saiu da cidade, que é para ele o grande equívoco das metafísicas ir para além dos limites do mundo real.

Seguir sempre a mesma direção e mudar o sentido, porém sem sair da reta, como diria Heidegger, seguir a “linha historial” tentando resolver os equívocos causados pelo mau uso, ou má compreensão da linguagem. É a tarefa que Ludwig Wittgenstein sempre conferiu à toda sua filosofia.

♦ A BUSCA DA VERDADE

As preocupações do jovem Wittgenstein eram em torno da honestidade, da verdade, suscetibilidade da opinião alheia desfavorável e da existência da obrigação de ser verdadeiro ou não.

Depois de ter contato com a obra do socialista Karl Kraus, leva consigo para o resto da vida uma de suas determinações: “melhorar a si mesmo”. E a pergunta que fez a si próprio quando tinha oito anos: “Por que dizer a verdade se for pessoalmente, vantajoso mentir?” (Monk, 1995).

Esta pergunta passa a ser respondida, agora, através do imperativo Kantiano: “temos que ser verdadeiros e ponto final”, tendo como lema o “dever inviolável de ser verdadeiro consigo mesmo” e a determinação de “não se ocultar o que se é” (Monk, 1995).

Com certeza foi esta honestidade e necessidade de estar sempre melhorando, que vem dar munção aos adeptos da descontinuidade da filosofia de Wittgenstein, pois este, de maneira clara e concisa melhora, ou melhor, amplia alguns conceitos do Tratado na sua obra *Investigações Filosóficas*.

É bom frisar que, este, em momento algum rechaça toda a sua obra ou seus velhos conceitos, e sim, os amplia, por exemplo: “na proposição está contida a forma, mas não o conteúdo do seu sentido.” TLF 3.13 (Wittgenstein, 1995); “só os factos podem exprimir um sentido, um conjunto de nomes não pode” TLF 3.142 (Ibidem); e mais tarde ele acrescenta que “sem sentido, ou sem o pensamento, uma proposição seria uma coisa trivial e totalmente inerte”. LA (Wittgenstein, 1992) e na mesma obra no parágrafo seguinte: “mas se tivéssemos de mencionar o que anima o signo diríamos que é a sua utilização”. Transfere-se, assim, o sentido da preposição dos fatos para sua utilização.

Desta maneira, podemos ver, claramente, que as ideias de Wittgenstein vão saindo do micro para o macro, sem escamotear o estreitismo de pensamento do Tratado, sem negá-los, porém com o intuito claro de talar da linguagem como um todo e não somente científica.

E assim, ele abre o castelo da linguagem exata e a remete ao mundo comum de todos os mortais, pois, foi no seio desta que a lógica saiu, já que a própria lógica só é lógica em si quando usada, pois sem uso, estaria morta.

Um outro ponto que pode servir de exemplo é a gramática lógica especial que pode conferir à linguagem a característica de um sistema unificado lógico de signos obedientes, para evitar os equívocos causados pela má compreensão. Em alguns casos, um mesmo símbolo (palavra) pode tomar posturas diferentes, ora substantivo, ora adjetivo, sendo assim o causador das confusões filosóficas.

A estas regras no Tratado, Wittgenstein chama de “sintaxe lógica” TLF 325 (1995) que tem como finalidade evitar o duplo uso da palavra em uma mesma proposição. Desta maneira, ele reduz a gramática.

No entanto, nas Investigações ele elucida e amplia o conceito ao dizer: “a gramática não diz como a linguagem deve ser construída para realizar a sua finalidade, para ter tal ou tal efeito sobre os homens. Ela apenas descreve, mas de nenhum modo explica o uso dos signos” IF, parte I, 495 (Wittgenstein, 1995).

Assim, podemos ver que enquanto o jovem Wittgenstein tornava a função da gramática puramente unificadora, como um sinal sem sentido, denotativo na proposição, servindo para esta como pura regra. Na sua fase posterior, Wittgenstein alarga este conceito, elevando a gramática à categoria de árbitro dos jogos de linguagem. A esta diferença de conceitos, muitos comentadores veem como ruptura de pensamento, porém podemos notar de “regras” e “árbitros” sempre estarão ligados. O primeiro é instrumento do segundo, e então o conceito é ampliado por um reconhecimento de que a gramática, embora seja viva, não tem ação no jogo, e não imprime a denotação da preposição, pois ela, é o árbitro da linguagem e simplesmente regra limitadora, de modo que na função de árbitro ela passa a ser um instrumento de investigação da linguagem.

O que também difere os dois conceitos é que o primeiro (sintaxe lógica) pretendia ter uma característica universal, enquanto o segundo é específico para cada língua existente e para cada tipo de jogo de linguagem.

O que podemos notar nos dois exemplos é que Wittgenstein sente-se à vontade em relação a melhorar os seus conceitos, resolvendo o problema filosófico, através de uma crítica da linguagem, desvelando as verdades da mesma, que é o seu objetivo maior.

♦ MISTICISMO, METAFÍSICA E RELIGIÃO

O “indizível” é a clarividência do místico no pensador austríaco, é aquilo que não se pode falar e só pode ser mostrado.

Na sua primeira obra Wittgenstein traça uma linha entre os fatos reais, quer dizer, aquilo que pode ser comprovado empiricamente e os fatos metafísicos, aqueles que não se submetem as análises empíricas. TLF, 5.6 “Os limites de minha linguagem significam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, 1995).

O limite lógico é aquele que pode ser experimentado. São tautologias ou contradições e que nos permite afirmar de maneira simples ou negar a existência de algo no mundo. Este é o mundo que ele vê, excluindo a ele, pois, quem vê os fatos, está no limite do mundo, pode falar dos fatos reais, porém os fatos metafísicos podem ser mostrados, e não comprovados.

Desta maneira, Wittgenstein ao combater a metafísica gera um misticismo que alguns autores chamam de “metafísica do silêncio”, remetendo Deus para um além mundo real, não se ocupando momento algum em negar ou afirmar a existência Dele, apenas mostrar que se existe um Deus, este está além dos limites deste mundo, sendo que ele não se manifesta neste mundo. Logo, Dele não se pode falar.

Durante toda a obra de Wittgenstein, podemos notar o ataque contra a metafísica, porém ele não nega a existência dela, como seus seguidores do Ciclo de Viena, os neo-positivistas. Ele cria uma ontologia para além do mundo, quando diz: “o sentido do mundo deve estar fora do mundo”. TLF, 6.41 (Wittgenstein, 1995).

Desta maneira, o Tratados, que para muitos é exato, lógico, preciso, também enigmático e místico, tem como limite da linguagem, pois embora exista o indizível, já no prefácio, Wittgenstein deixa claro que não deve existir o impensável,

TLE, prólogo §3. O livro também desenhará a linha da fronteira do pensamento ou melhor ainda – não do pensamento mas da expressão do pensamento, vez que para desenhar a linha da fronteira do pensamento deveríamos ser capazes de pensar ambos os lados desta linha (deveríamos ser capazes de pensar aquilo que não se deixa ser pensado) (Wittgenstein, 1995).

Influenciado por leituras de Tolstoi, Tagore e Kierkegaard, Agostinho e outras personagens religiosas, Wittgenstein constrói um misticismo ímpar em toda sua obra. Embora este tema não seja o centro de suas teses, pois, como sabemos, este é uma crítica da linguagem, diferente do que muitos comentadores e adeptos pensam.

Não aceitar as metafísicas como método filosófico aparece em todo seu legado filosófico, como por exemplo:

LA Os filósofos têm sempre presente o método da ciência e são irresistivelmente tentados a levantar questões e a responderem-lhes do mesmo modo que a ciência. Esta tendência é a verdadeira fonte da metafísica e leva o filósofo à total obscuridade. (Wittgenstein, 1992).

Desta maneira, Wittgenstein tenta explicar que o dentista no seu trabalho depende de entidades metafísicas, tipo tempo ou constantes arbitrárias para chegar a explicações plausíveis. Porém, tais artifícios, ao falarmos de filosofia, não cabe ao filósofo que não tem como finalidade explicar o porquê das coisas, pois, como sabemos, para nós, filósofos, explicações e definições fechadas mata a fonte de nosso trabalho, que são as perguntas. O que cabe a filosofia é analisar, descrever, investigar, buscando a verdade.

Na fase posterior ao Tratado o misticismo e a crença dependem do “jogo de linguagem” que é comum a cada comunidade e passa a ser um processo mental do homem que exteriorizado, visto que

“crer em algo, não pode consistir meramente em dizer que se crê nisso, é necessário dizê-lo com uma expressão facial, gestos e tom de voz particulares” LC (Wittgenstein, 1992).

Deste modo, Wittgenstein descreve a linguagem corporal e falada, de quem crê no seu modo de expressar-se e afirma que “posso desconfiar dos meus próprios sentidos, mas não da minha própria crença” IF, parte II, cap. X, 6 (Wittgenstein, 1995) e, mais adiante, ele revela sua crença em Deus, quando se refere a certeza do cálculo. Esta crença foi despertada durante a Segunda Guerra Mundial quando seu regimento em 1915, preparava-se para avançar a linha de batalha, ele escreveu, preparando-se para a guerra: “Deus me ilumine, Deus me ilumine, Deus ilumine minha alma” (Monk, 1995).

Isto mostra que a crença em Deus vem, desde a época pré-tratado e perpassa toda a sua obra até as Investigações. Porém, o Deus de Wittgenstein não é igual ao do cristianismo, pois segundo o próprio, existem duas “divindades: o mundo e o meu eu independente” (Clock, 1998) quer dizer o mundo independe de minha vontade e eu que dependo do meu agir para melhorar o mundo.

Do descrito até aqui, podemos ver que a metafísica na vida de Wittgenstein só é refutada quando constitui numa tentativa de método filosófico, é o místico do Tratado o indizível que é a maneira com que Wittgenstein encara a religião, que deve ser mostrada em atitudes, como foi toda sua vida e obra, sem rupturas, porém na busca incessante de melhorar a si mesmo e a filosofia fazendo uma crítica à linguagem.

♦ A ÉTICA E A ESTÉTICA

“É óbvio que a Ética não se pode pôr em palavras. A Ética é transcendental. (A Ética e a Estética são um)”. TLF 6.421 (Wittgenstein, 1995)

Por serem de caráter valorativos, (Ética e Estética) não poderiam ser expressas proposicionalmente, pois para Wittgenstein “todas as proposições têm o mesmo valor” TLF 6.4 (Ibidem) e sendo assim o valor ético ou estético só pode ser mostrado já que são valores além dos limites do mundo factual.

Para Wittgenstein não se pode explicar a outrem a essência do que é a ética por intermédio de uma teoria, posto que se assim fosse feito a ética não teria valor de espécie alguma, sendo que esta não é para fazer compreender, ela já está sempre presente, incide sobre os nossos sentidos. Desta forma, a ética é reconhecida por Wittgenstein como uma conduta individual, segundo ele próprio “se um homem pudesse escrever um livro sobre a ética que fosse realmente um livro sobre a ética, esse livro, como uma explosão, aniquilaria todos os outros livros do mundo (Conferência Sobre a Ética (1938)” (Assoun,1990)

A opinião de Wittgenstein é taxativa e inalterada em toda sua obra, de modo que escrever o falar sobre ética é debater-se na linha limite da linguagem, pois quando falamos de ética estamos falando em ação, em conduta;

TLF 6.43 Se o bem e o mal alteram o mundo, então só alteram os limites do mundo, não os factos, não o que pode ser expresso na linguagem.

Em resumo, o mundo tem que tornar-se de todo num outro, por meio do bem e do mal. Enquanto todo tem que ter, por assim dizer, um crescente e um minguante.

O mundo dum homem feliz é diferente do dum homem infeliz. (Wittgenstein, 1995).

Existe, assim, para Wittgenstein, uma independência entre mundo e a vontade ética que quer dizer, o mundo é e eu sou, não importando os fatos do mundo, ser feliz ou infeliz depende somente de

mim, se eu estou feliz o mundo é para mim feliz e prazeroso, que é um ponto de vista estoico. Para Wittgenstein a culpa é uma espécie de reprovação divina à conduta pessoal, pois o bem é aquilo que a lei divina exige e que deve ser praticado, mostrado, é uma conduta.

Quanto a Estética o pensamento de Wittgenstein tem duas características básicas, embora a considere esta, assim como a lógica e a Ética transcendental. A primeira é o estoicismo que pensa em ver o mundo sempre uma perspectiva de felicidade e a segunda o solipsismo no qual o mundo que vejo é o meu mundo.

Na segunda fase de sua obra Wittgenstein dedica-se ao estudo do que nos diz uma imagem? Ampliando e analisando melhor o conceito estético, pois para ele:

IF- parte I 523 “A imagem diz-se a si própria”, gostaria eu de dizer. Isto é, o facto de me dizer alguma coisa consiste na sua própria estrutura, nas suas formas e nas suas cores. O que é que poderia significar dizer-se: “o tema musical diz-se a si próprio” (Wittgenstein, 1995).

Para ele o prazer estético, assim como linguagem ganha significado no uso nas sensações que nos provocam e é neste ponto que ele funde o seu primeiro conceito do solipsismo como eu vejo, com o segundo o que provoca em mim aquilo que vejo, ouço ou leio, pois “se, ao ler expressivamente, pronuncio esta palavra, então ela fica impregnada do seu sentido” IF, parte II Cap. IX,158) (Wittgenstein, 1995) e mais adiante:

IF, parte II Cap. IX, 160 Mas se a frase me pode parecer ser uma pintura verbal, na frase cada palavra é por si uma imagem, então, não é tão de admirar que uma palavra, isolada e pronunciada sem qualquer finalidade, possa parecer trazer consigo um sentido determinado. (Wittgenstein, 1995)

De uma maneira geral as investigações feitas posteriormente ao Tratado a respeito da ética e estética não invalidam e nem abandonam de todo os primeiros conceitos e sim, os complementam, embora nenhuma das duas tenham sido teses centrais na obra do filósofo austríaco.

A Ética, a questão moral foi sempre a sua grande preocupação desde criança, uma vez que a busca pela verdade e a melhora do seu espírito, além da infundável maneira de criticar a linguagem em busca dos esclarecimentos do que ele próprio, chama de pseudos problemas filosóficos quer devido ao mal uso da linguagem lógica quanto ao não emprego da linguagem ordinária.

♦ **UMA CRÍTICA A LINGUAGEM PARA QUE A RAZÃO NAO SE DEIXE ENFEITIÇAR**

Tudo aquilo que de algum modo não pode, ou não é expresso pela linguagem, mantém-se calado, silencioso e muitas vezes por parecer implícito é deduzido de maneira tal que pode nos levar a problematizar onde não existam problemas ou a gerar os absurdos filosóficos enfeitiçando a nossa razão através do mau uso da nossa linguagem, possibilitando assim a ilusão lógica, que consiste na simples imitação da forma da razão que surgem unicamente de uma falta de atenção às regras da lógica.

Deste modo, podemos notar que a nossa má compreensão do nosso sistema de linguagem, segundo Wittgenstein, é tão complexo quanto nós mesmos e não nos deixa compreender o uso lógico da mesma:

TLF 4.002. A linguagem mascara o pensamento. E tanto assim que da forma exterior da roupa não se pode deduzir a forma do pensamento mascarado, por que a forma exterior da rou-

pa é concebida, não para deixar reconhecer a forma do corpo, mas para fins inteiramente diferentes.

Os acordos tácitos para a compreensão da linguagem corrente são enormemente complicados. (Wittgenstein, 1995).

Por isto Wittgenstein acredita que muitos assuntos filosóficos não são falsos, mas sim desprovidos de sentido devido a má compreensão da lógica da linguagem por parte dos filósofos e que filosofar é fazer uma “crítica da linguagem”.

Para evitar tais equívocos Wittgenstein diz ser necessário uma linguagem unívoca que permita a qualquer um ler simbolicamente e representar sem possibilidades de erro ou dúvidas os fatos de maneira proposicional, da mesma maneira que o músico lê partituras ou que o motorista se orienta pelos códigos do trânsito, pois com uma linguagem lógica os equívocos podem ser diagnosticados por todos.

A proposição pode e deve ser representada pictoricamente pois ela, “a proposição representa a existência e a não-existência de estados de coisas” TLF 4.1 (Wittgenstein, 1995).

Embora crie uma linguagem simbólica proposicional e unívoca Wittgenstein isenta a filosofia de tais regras. Para ele:

TLF 4.112 O objetivo da filosofia é a clarificação lógica dos pensamentos.

A Filosofia não é uma doutrina, mas uma atividade.

Um trabalho filosófico consiste essencialmente em elucidações. O resultado da Filosofia não é «proposições filosóficas», mas o esclarecimento de proposições.

A filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são como que turvos e vagos. (Wittgenstein, 1995).

Desta maneira Wittgenstein confere à filosofia a função de observadora, elucidadora, clarificadora dos pensamentos e exorcizado-

ra das trevas e da vagueza de pensamentos de maneira que, quando fala em turvo refere-se às metafísicas, que devido a falta de consistência pode enfeitiçar a razão humana.

Cabe a filosofia por não ser uma ciência da natureza observar a tudo e marcar o limite entre “dizível e indizível”, “pensável” e “impensável” e deixar tudo as claras, sem dúvidas ou absurdos em sintonia com a razão e a lógica da linguagem uma vez que “tudo o que pode de tudo ser pensado pode ser pensado com clareza. Tudo o que se pode exprimir, pode-se exprimir com clareza”. TLF 4.116 (Wittgenstein, 1995).

E assim fica eliminado do método filosófico os enigmas metafísicos e protegida das especulares teológicas a nossa razão. Para Wittgenstein “O enigma não existe”.

“Se se pode fazer uma pergunta então se pode respondê-la” TLF6.5 (Wittgenstein, 1995), daí que em filosofar o correto seria: “só dizer o que pode ser dito” ...TFL6.53 (ibidem) e que “a cerca daquilo de que se não pode falar, tem que se ficar em silêncio” TFL6.54 (ibidem).

Estas preocupações, do lugar, do objeto e do método filosófico vão acompanhar Wittgenstein por toda sua obra. Como podemos ver, para ele o problema central é da confusão feita pelos filósofos entre ciências naturais e filosofia e está ao contrário da primeira é “puramente descritiva” LA (Wittgenstein, 1992).

Uma outra crítica feita por Wittgenstein aos filósofos é a da rejeição de casos particulares em detrimento dos universais ou seja;

LA. A ideia de que para tornar claro o sentido de um termo geral era necessário descobrir o elemento comum a todas as suas aplicações, estorvou a investigação filosófica, não só porque conduziu a qualquer resultado, mas também porque levou a que os filósofos rejeitassem como irrelevantes os casos concretos, os únicos que poderiam tê-los ajudados a compreenderem o uso do termo geral (Wittgenstein, 1992).

O livro azul, citado acima, como já foi dito no início deste artigo é uma das obras preparatórias para as Investigações Filosóficas, que vai ser editada após a morte do autor, e nela podemos notar as mesmas preocupações do Tratado que são a respeito do método filosófico e os motivos que levam aos filósofos devido ao mau uso da linguagem. Para Wittgenstein “a filosofia, tal como usamos a palavra, é uma luta contra o fascínio que as formas de expressão exercem sobre nós” (Ibidem) embora o sentido da investigação do autor esteja mudado, a direção continua a mesma, agora não é mais a linguagem unívoca e lógica que poderia acabar com os equívocos, porém o autor defende uma análise gramatical empírica da nossa linguagem comum apelando para uma investigação científica do significado da palavra e lembrando que “uma palavra tem o sentido que lhe foi dado por alguém” (Ibidem), e explica porque usou no Tratado uma linguagem ideal embora considerando-a linguagem comum perfeita: “sempre que produzimos “línguas ideais não o fazemos para substituir a nossa linguagem comum por elas, mas para eliminar alguns problemas que decorrem do facto de alguém pensar que entrou na posse do uso exato de uma palavra vulgar” (Ibidem).

Assim, como no Tratado é de suma importância o conhecimento da linguagem unívoca desenvolvida por Frege e Russell e nas Investigações torna-se de importância vital a compreensão das regras gramaticais, não que a gramática ensine o uso ou o sentido das palavras, mas para que se possa ser entendido corretamente pela comunidade que participa do jogo, evitando assim equívocos, más interpretações e afastando as elucubrações metafísicas, pois para Wittgenstein, em filosofia deve-se falar somente o que se sabe.

Deve-se em filosofia procurar com auxílio da nossa linguagem descrever os fatos com ajuda do nosso conhecimento já adquirido e das novas espécies sem nenhuma teoria ou hipótese, devemos usar pura e simplesmente a descrição, considerando que “a filosofia é um

combate contra o embuchamento do nosso intelecto pelos meios da nossa linguagem” (Wittgenstein, 1992).

O objetivo maior que tem a filosofia é evitar que o filósofo fique preso nas armadilhas da linguagem. Nas Investigações Filosóficas, parágrafo 309, Wittgenstein pergunta “Qual é a tua meta na filosofia?” e ele mesmo responde “Mostrar à mosca o caminho para sair do caça moscas”.

Em resumo, não se deixar iludir pela linguagem é a obrigação do filósofo, evitar esta ilusão é o objetivo da filosofia.

No Tratado a função da filosofia era de elucidar os pensamentos, nas Investigações o método passa a ser descritivo, porém podemos nos perguntar independentemente da linguagem que se use ou do jogo que se jogue, quem descreve não elucidada o facto? Ou para elucidarmos um facto não carecemos de uma descrição deste? Então a filosofia, tanto em Tratado, como nas Investigações tem a função descritiva e elucidativa os fatos através da linguagem de maneira a evitar o enfeitiçamento da nossa razão.

Porém “se se quisesse estabelecer teses em filosofia, nunca seria possível discuti-las porque todos estariam de acordo com elas” IF, parte I (Wittgenstein, 1995).

As ilusões dos filósofos os levam a crer na existência de uma essência da linguagem, buscam algo por trás da mesma e terminam num terreno pantanoso e metafísico. Para Wittgenstein, não existe este ser oculto, todo problema em filosofia é passível de solução, o resto é o impossível a respeito do qual nada podemos fazer, “... uma vez que tudo está à vista também nada há a esclarecer. Porque aquilo que está talvez oculto, não nos interessa...” IF, parte I (Ibidem).

• O SOLIPSISMO

O “eu” como única realidade do mundo, constitui uma relevância significativa na obra de Wittgenstein. Sendo também um dos

pontos de evolução de pensamento do autor que muitos vão ver como uma ruptura total.

Esta visão deve-se ao fato de que na interpretação da obra de Wittgenstein não se deve levar em conta o tipo de linguagem que o autor se refere em cada obra e do assunto a que ele estava referindo-se.

No Tratado, diz Wittgenstein, “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” TLF, 5.6 (Wittgenstein, 1995) e mais adiante “Eu sou o meu mundo (o microcosmos)” TLF 5.63 (Ibidem). Revelando assim que o indivíduo constitui por si só toda realidade.

Mas, de que linguagem estava falando Wittgenstein? “Que o mundo é o meu mundo revela-se no facto de os limites da linguagem (da linguagem que apenas eu compreendo) significarem os limites do meu mundo” TLF 5.62 (Ibidem) não estaria ele falando de uma linguagem ideal e unívoca, e este “eu” não seria o “eu” filosófico, metafísico, que está sempre no limite, excluído do mundo ou fora deste.

O solipsismo do Tratado é voltado para a pureza da linguagem unívoca, lógica e realista pois “aqui se vê que o solipsismo, quando lhe rigorosamente são extraídas todas as suas consequências, coincide com o realismo puro. O eu do solipsismo contrai-se e fica um ponto sem extensão, fica a realidade coordenada com ele” TLF 5.64 (Wittgenstein,1995). Esta maneira solipsista é que permite a representação simbólica, coincidindo assim com o realismo comparando o eu com a minha experiência. É esta atitude solipsista que permite a transcendência do meu mundo para observá-lo de fora.

Assim, Wittgenstein parte radicalmente do solipsismo transcendental, que exclui o próprio eu, para voar alto, dizendo que “nada no campo visual permite inferir que é visto por um olho” TLF, 5.633.

Na verdade, este solipsismo é uma atitude do filosofar, para não permitir que as vontades pessoais interfiram nesta atitude, significa poder ver o dizível e o indizível sem a interferência do “eu” que,

desta maneira, é metafísico não pensante só observador. Para Wittgenstein:

TLF, 5.631 O sujeito pensante não existe.

Se eu escrevesse um livro “O mundo como eu o encontrei” então teria que relatar também o meu corpo e dizer quais dos membros se submetem à minha vontade e quais não se submetem, etc.; isto é um método de isolar o sujeito ou antes de mostrar que um sentido importante o sujeito não existe; só dele é que não se podia falar neste livro” (Wittgenstein,1995)

E mais adiante “o eu filosófico não é o ser humano, não é o corpo humano ou a alma humana de que trata a Psicologia, mas o sujeito metafísico, o limite – não uma parte – do mundo” TLF, 5.641(Ibidem), confirmando assim, que o solipsismo transcendental é uma atitude necessária ao ato de filosofar.

Faz-se necessário, para compreensão, que tenhamos o conceito clássico de solipsismo, para podemos observar melhor o seu desenvolvimento na obra de Wittgenstein.

Do latim “sulus” que significa só, e “ipse” que significa eu. E o termo “solus” (solipsismo) utilizado para caracterizar doutrinas que atribuem importância fundamental ao eu.

Conhecemos em filosofia dois tipos de solipsismo:

1. O metafísico – para o qual o eu com único e absoluto existente de maneira que os filósofos que o defende negam a existência do mundo exterior à sua mente e até a existência de outras mentes. É o eu interior sem possibilidade de saída, ou seja, exteriorizar-se é impossível.

2. O epistemológico ou gnosiológico que defende a experiência mediata, ou seja, a existência depende da própria vivência de cada um e isto é possível através dos sentidos. A diferença entre o solipsismo metafísico e o epistemológico é que o primeiro é individual e o

segundo por ser sujeito do conhecimento pode ser coletivo, ou seja, no primeiro eu conheço e no segundo se eu conheço, nós podemos conhecer. Sendo assim, admite vários eus individuais ou várias maneiras de conhecer, dependendo da experiência imediata de cada indivíduo.

Visto isto, podemos notar que, com pequenas variações que tornam a ideia do filósofo ímpar, que o solipsismo de Tratado é o metafísico com uma adaptação ao ato de transcender, pois o ponto central de Tratado é a lógica e os limites da linguagem e sendo a lógica transcendental a atitude solipsista tinha que transcender para voar acima dos limites da linguagem.

Como sabemos, nas Investigações Filosóficas, Wittgenstein passa a analisar a linguagem comum. Desta maneira, o sujeito que antes voava, transcendia, desce a terra e passa a ser o sujeito comum das ações diárias e triviais, que são experiências diárias, fazendo com que o “eu” apareça como pronome pessoal.

Na verdade, a preocupação de Wittgenstein é afastar-se da conclusão céptica de que não podemos saber jamais como pensam os outros e esta atitude o leva a um solipsismo do tempo presente que ele próprio retrata desta maneira:

Posso ainda exprimir o meu solipsismo dizendo «só é realmente visto o que eu vejo (ou: vejo no momento presente)». Aqui sinto-me tentado a dizer «Embora não me retire com a palavra “eu” a L.W., se outros a entenderem como referindo-se a L.W., isso será correcto, se neste preciso momento eu for de tacto L.W.». Poderia expressar a minha pretensão, dizendo: «sou o receptáculo da vida.»” LA (Wittgenstein, 1992)

Desta maneira, podemos ver que, quase nada mudou, embora tenha surgido uma relação entre o solipsismo e o tempo presente

e em vista de a realidade coincidir com a experiência presente, o que não contribui em nada para resolver o problema do solipsismo.

A obra de Wittgenstein vai tomando a direção que colocaria o solipsismo transcendental em cheque. E isto vai acontecer quando, na demonstração da impossibilidade da linguagem privada, que levará Wittgenstein a um solipsismo sem a função do ego que leve a possibilidade do conhecimento.

IF, parte I, 246 Até que ponto as minhas sensações são privadas? – Bem, só eu posso saber se realmente tenho ou não uma dor; uma outra pessoa só pode fazer uma conjectura. Isto é por um lado, falso, e por outro destituído de sentido. Se usamos a palavra «saber» como é normalmente usada (e de que outra maneira é que a poderíamos usar) então frequentemente as outras pessoas sabem se eu tenho ou não uma dor. – Sim, mas não com a mesma certeza com que eu próprio sei! – De mim não se pode dizer (a não ser como uma piada) que eu sei que tenho uma dor. O que poderá isso querer dizer a não ser que eu tenho uma dor?

Não se pode dizer que as outras pessoas inferem a minha sensação apenas através do meu comportamento, porque não se pode dizer de mim que eu a inferi. Eu tenho-a.

Eis o que é correcto: das outras pessoas tem sentido dizer que estão em dúvida sobre se eu tenho ou não uma dor; de mim próprio não tem. (Wittgenstein, 1995).

Desta maneira, a linguagem privada é impossível porque se o uso é que confere o sentido público da palavra então aceitar uma linguagem privada impossibilitaria de descrevermos os nossos sentimentos ou estados mentais, com isto o solipsismo só pode ser epistemológico dependendo da experiência imediata de cada um.

Wittgenstein evolui seu pensamento em torno do solipsismo e elimina a possibilidade da obscuridade de pensamentos metafísicos, de um “eu” como o centro do conhecimento, deslocando assim,

o centro da filosofia moderna que era o “eu” (self) para o “outro”, dando prioridade a terceira pessoa. Saindo, desta maneira, do privado para o público.

- **A REGRA: SEGUIR OU AGIR?**

A regra é, sem dúvida, um elemento constante nas duas obras comentadas neste artigo, pois sem ela, nem a lógica que é linguagem de natureza matemática ou tão pouco os jogos de linguagem que tem seu suporte no social, teriam sentido, pois as linguagens em si são regras e na ausência destas deixa de ser linguagem.

“Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta” (Huizinga, 1996) e, desta maneira, Huizinga refere-se a regra de um jogo como que se esta fosse seu próprio cerne, ser espírito interior, ou seja, sem regras não existe possibilidade de jogo. Sem regras o jogo não teria delimitado seu espaço físico nem seu tempo de duração e, desta maneira, perderia sua característica de seriedade e, conseqüentemente, sua validade, pois o sucesso do jogo depende principalmente do conhecimento prévio das regras deste, por parte dos participantes. Para que seja viável a atuação ou uma observação compreensível do mesmo.

A lógica que é de natureza apriorística e tem como característica básica a expressão dos pensamentos, quer filosóficos ou matemáticos, nada mais é que um conjunto de estruturas, ou seja, uma forma de expressar estes pensamentos de maneira verdadeira e universal, não existindo sem um conjunto de regras bem definidas.

A gramática, “sintaxe lógica” ou linguística também tem a sua base num conjunto de regras ou normas que nada descrevem, porém determina e definem o sentido da fala ou escrita, distinguindo assim, se estas são usadas errônea ou corretamente.

Desta maneira, fica claro que ao falarmos de lógica, linguagem, gramática, jogo, comunicado ou mesmo cálculo e matemática, estamos falando de um conjunto de regras que encontram-se no interior destas “ciências” dando-lhes a forma final, pois tais regras são o próprio espírito das mesmas.

No Tratado, Wittgenstein nos mostra o conjunto de regras onde podemos seguir, o que não nos permite cometer erros dando-nos uma linguagem clara e inequívoca. A este conjunto de regras ele chama de “sintaxe lógica”, que é a simbologia, ou seja, a lógica simbólica utilizada, anteriormente, por Frege e Russell.

Wittgenstein, na época em que escreveu Tratado, estava convicto que a complexidade da linguagem humana (por esta ser tão complexa quanto o próprio homem) mascarava o seu pensamento e, desta maneira, levava o homem (filósofo) a cometer erros ou a se expressar sem sentido. Para ele, além da complexidade da linguagem existia também os “acordos tácitos”, que são acordos para os quais não existem regras explícitas, mas que estão implícitas no interior da linguagem humana, sendo assim, para ele um elemento gerador das confusões e absurdos filosóficos.

Na tentativa de acabar com os equívocos e de resolver o que para ele (Wittgenstein) eram problemas do mau uso da linguagem e que ele determina e utiliza regras lógicas que possam descrever de maneira geral uma linguagem qualquer através de símbolos.

Porém, no amadurecimento de seu pensamento Wittgenstein observa que não basta seguir uma regra de maneira obediente e cega porque desta maneira acabaria a “inspiração” não dando margem, também, a intuição humana e por isto a questão muda de seguir para agir, conforme regras inerentes a linguagem humana.

Na época posterior ao Tratado, Wittgenstein passa a se preocupar com o uso da linguagem na comunicação humana, com o uso social da mesma, pensamento este que o leva a crer na existência de

regras próprias e comuns compreensíveis por quem as usam e que os erros e equívocos são causados, desta forma, pela má utilização destas.

Daí o deslocamento de seguir para agir, não abandonando de maneira alguma o tema central que é a linguagem humana, Wittgenstein defronta-se com as regras que são a base desta. No momento inicial escreve pensando no desenvolvimento das ciências e eliminação dos “problemas” filosóficos seguindo regras e no segundo momento observa a linguagem humana de uma maneira geral, enquanto comunicação agindo conforme as regras existentes e inerentes a esta.

Deste modo, podemos ver que em ambos os momentos toda a preocupação do autor está em torno das regras e da utilização das mesmas para a compreensão da linguagem humana, não havendo, como já afirmamos neste artigo, uma mudança de direção e sim, de sentido que engrandece o pensamento wittgensteriano, pois **seguir** é passivo de obediência, é abandonar-se, entregar-se, submeter-se cegamente e sem questionamentos, enquanto **agir**, pressupõe uma ação e coloca o homem na condição de participante do processo linguístico como agente, deixando definitivamente claro que os problemas não são das regras, mas sim, de quem e como as usam.

• CONCLUSÃO

“Todas as formas de linguagem humana são perfeitas na medida em que conseguem expressar os sentimentos e pensamentos humanos de maneira clara e apropriada”. (Cassirer, 1987). Este pensamento traduz de maneira clara o sentido de perfeição na linguagem que Wittgenstein buscou em toda sua obra, quando buscava com o Tratado acabar com a obscuridade dos pensamentos, através de uma linguagem lógica simbólica e unívoca, ele próprio, através da investigação da linguagem comum (Investigações Filosóficas) descobre que

esta é tão boa quanto à lógica e que estes “equivocos” dependem do uso indevido feito pelos filósofos da mesma.

Em ambas as obras (Tratado e Investigações) a crítica à filosofia metafísica é contundente. Para Wittgenstein, estes pensamentos encobrem a verdade e a busca da verdade foi sempre o fio condutor da sua obra.

Em física, quando estudamos a terceira Lei de Newton, aprendemos que podemos andar na mesma direção, porém em sentidos contrários ou iguais, quer dizer, aprendemos que a palavra sentido \neq direção, e talvez tenha sido estes significados que os adeptos da ruptura e descontinuidade da obra de Wittgenstein não tenham tido clareza.

A direção da obra é só uma, que é a crítica ao uso da linguagem na tentativa de acabar com equivocos filosóficos. Já o sentido é que são diferentes, pois considerando que a linguagem unívoca do Tratado é um caso particular da linguagem (micro) e que a linguagem comum cotidiana é o abrangente de toda e qualquer tipo de linguagem (macro), uma vez que é do seio destas que as outras brotam.

Já que sabemos que ninguém aprende a simbologia da química, da matemática ou qualquer outra, antes de aprender a falar a linguagem comum. Podemos afirmar que Wittgenstein percorreu, na sua obra, uma mesma direção, no sentido crescente do micro para o macro ou mesmo do particular para o universal, e sendo assim, não houve ruptura no seu pensamento quando houve mudança, foi só de sentido.

Um outro fato que mostra a continuidade desta obra é a conduta moral de Wittgenstein, no que diz respeito a falar a verdade. Ao contrário do que muitos fariam, nas Investigações Filosóficas ele aponta seus equivocos, no Tratados, porém não despreza toda obra, ampliando conceitos de outros pensamentos.

Ao contrário de muitos filósofos, ele fez críticas a ele mesmo em busca da verdade.

Na sua obra introdutória, as experiências de Wittgenstein eram técnicas e lógicas, onde mais tarde ele vai aliar as suas experiências humanas, como professor primário, descobrindo assim, a verdadeira função da linguagem que é a comunicação entre os homens. A partir daí, é que ele amplia ou melhora conceitos anteriores.

O propósito de Wittgenstein é de ser um filósofo da linguagem, não um positivista ou um filósofo analítico como muitos pensam, considerando que em toda sua obra ele toma como base o modo com que o homem se expressa, partindo da frieza da lógica como uma linguagem sem vida própria para a expressão corpórea do homem que confere vida aos símbolos.

Segundo Gilles Deleuze, a “filosofia é uma usina geradora de conceitos” (Deleuze, Guattari, 1992)) e, para Wittgenstein é quem gera os conceitos e a maneira de expressar-se do homem.

Sendo assim, podemos dizer que em qualquer tipo de linguagem vão aparecer problemas filosóficos e esta afirmação nos leva a crer que um filósofo da linguagem não pode se ater a uma só modalidade da linguagem humana. Que mudar a linguagem a ser analisada não significa uma ruptura em sua obra, e sim a busca pelo filosofar, isto é, gerar, ampliar e criticar conceitos; resolver e criar problemas para que a filosofia avance.

Além do mais, sabemos que a linguagem pode ser filosofia, conceitual, emocional, lógica, religiosa, científica, etc. Como podemos dizer que um filósofo da linguagem mudou de concepção de pensamentos quando muda o tipo de linguagem a ser analisada?

Na sua obra pós-morte (Investigações Filosóficas) Wittgenstein nos fala dos “jogos de linguagem” comum a cada comunidade. Desta maneira, admite lógica unívoca e um caso particular da comunidade científica não descartando sua utilidade nem negando seus fundamentos. Não seria a admissão dos diferentes “jogos de linguagem” a prova definitiva da não ruptura ou descontinuidade de pensamento?

Os autores da tese da descontinuidade não seriam aqueles que interpretaram, segundo seus interesses próprios, chamando assim, de mudança de pensamento aquilo que não os interessavam e consequentemente não aceitavam?

Ao analisar a linguagem de maneira geral não teria notado Wittgenstein que os padrões de medição da linguagem comum são diferentes dos da linguagem científica?

E isto, para muitos que não enxergam o todo e só viram as partes, quer Tratado, quer Investigações, ou as viram tardiamente, não acharam-nas descontínuas?

Estas perguntas são como o nosso título Wittgenstein – “Dois filósofos em um?” E estas respostas só são encontradas por espíritos de boa vontade e sem partidarismos filosóficos que se deem ao trabalho de analisar a obra do referido autor.

O que busquei até aqui foi plantar uma semente do sincronismo das obras de Wittgenstein. Lancei uma semente, quem quiser ver a árvore crescer que a regue.

♦ REFERÊNCIAS

ASSOUN, Paul-Laurent. 1990. **Freud e Wittgenstein**. 1. ed. Rio de Janeiro, editora Campus, 248p.

CASSIRER, Ernst. 1977. **Antropologia filosófica**. 2. ed. São Paulo, editora Mestre Jou, 379p.

CLOCK, Hans-Jottann. 1998. **Dicionário Wittgenstein**. 1. ed. Rio de Janeiro, editora Jorge Zahar, 398p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 1992. **O que é a filosofia?** 1. ed., São Paulo, editora 34, 279p.

HUIZINGA, Johan. 1996. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo, editora Perspectiva, 243p.

MONK, Ray. 1995. **Wittgenstein: o dever do gênio**. 1. ed. São Paulo, editora Companhia das Letras, 572p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1995. **Tratado lógico filosófico * Investigações filosóficas**. 2. ed. Lisboa, editora Fundação Calouste Gulbenkian, 611p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1992. **O livro azul**. 1. ed. Lisboa, editora Edições 70, 125p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1992. **O livro castanho**. 1. ed. Lisboa, editora Edições 70, 136p.



**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO:
TRANSFORMANDO HOMENS
EM BESTAS PARA SATISFAÇÃO
DO COLONIZADOR**

Fábio Falcão Oliveira

♦ INTRODUÇÃO

Pensar na humanização do homem negro é entender que essa prática se forma como um constante vir-a-ser prático se só pode ser realizado quando não existe mais disseminação da prática opressiva e escravista. Esse constante vir-a-ser sonhado só pode ser realizado com processo de descolonização.

Gordn (2008) nos mostra quando comentar sobre Frantz Fanon como suas ideias eram perigosas para décadas de 60 e 70 e os professores universitários estadunidenses poderiam perder o emprego ao assumir tais premissas mas, no Chile, um brasileiro ensinava com aulas práticas essas ideias tidas como perigosas – o nome dele era Paulo Freire. Até hoje se pode ver a influência de Frantz Fanon nas obras de Paulo Freire e em 1990 era possível identificar o pensamento social libertário no discurso deste brasileiro, corrigindo, não só nele como também em pessoas como Alberto Guerreiro e Abadias do Nascimento.

Pensar na identidade negra em todas as instâncias é tentar compreender como a afirmação de um sujeito pode se estabelecer diante de uma dimensão que o oprime e isso o leva a pensar na sua humanidade. Compreender a prática agressiva corporal que se manifesta desde opressão portuguesa nas terras brasileira é tentar perceber uma prática colonizadora não apenas corporal mas intelectual.

Paulo Freire (1978) escreve e entende que os educadores precisam ter clareza sobre o que é política-militante e de que maneira se encontra a serviço da sociedade. Ser um pedagogo militante transformador em relação a prática colonialista da mente é compreender que as condições concreta dos seres humanos constituem em prática social imposta e direcionada para favorecer uma classe de pessoas, por isso a necessidade de entender política e trabalhar na descolonização dos indivíduos.

Algo que Freire mostra ao abordar essa ideia de transformação sempre se remetendo a Frantz Fanon que entendia que a ideologia colonialista incuti nos homens (adultos, jovens e crianças) a imagem que eles são serem inferiores e incapazes e seu único caminho para serem aceitas é tornar-se brancas. Por isso o processo de escolarização com viés europeu, ou a necessidade de aprender a língua do colonizador, leva a negação da cultura do colonizado, leva a negação da sua história do colonizado, leva a negação da sua ancestralidade e a partir daí, começa um processo civilizatório de acorrentamento das mente e degradação dos corpos.

Neste capítulo, o ensaio vai apresentar questões sobre o processo colonizador que, na maioria das vezes atinge o corpo, isto é, uma opressão corporal que teve início no período colonialista brasileiro onde o colonizador português com seu patriarcado cristão imputou aos escravos a prática da bestialização dos homens. E com isso, transformando homens em bestas para satisfazer sua prática sexual os degradando em condições que os levavam a perder o sentido de prática e luta pela vida. Tanto o homem e a mulher escravizados estavam desgarrados suportando as condições concretas de bestialidade imposta a eles e os levando ao desaparecimento de si.

Sartre (1968) mostra que Fanon na obra *Os Condenados da Terra* fala que os colonizados lutam entre si, eles não dissimulam nada: o certo seria os colonizados lutarem para si mesmo, porém, a antiga colônia deve lutar de forma implacável contra essa ideia. O certo seria levar a colônia lutar contra ela mesma e assim forçar a prática de valorização dos oprimidos que percebem a necessidade de vir a ser ou melhor o reaparecimento do homem em plena identidade cultural. Pensar na colônia me faz pensar no Brasil colonial nos Séculos XVI, XVII e início do XVIII ao qual me parece que, os filósofos de profissão apenas fazem filosofia de forma alegórica e fecham os olhos para o movimento sádico e masoquista do coloni-

zador em relação aos negros(as) que aqui estavam escravizados. Entendo que há uma necessidade de um aprofundamento técnico e de uma pesquisa sobre esse tema que nos faça pensar e entender esses processos. Mas é inegável que a prática colonizadora existiu e de maneira cruel.

Se pensarmos sobre a prática do colonizador segundo a reflexão de Grosfoguel (2008), perceberemos que a ânsia colonizadora tinha uma linguagem comum ao colonizador, linguagem que afirmava sua prática corporal, ideológica, genética e capital. O processo de descolonização ao contrário, deve ter uma linguagem que lute de forma anticapitalista, antipatriarcal, antiimperialista, contra o poder imposto pelo colonizador, contra a prática corporal imposta por ele.

Formar uma reflexão sobre a maneira de colonialidade é submeter o indivíduo colonizador a uma análise epistemológica que atua em todas as instâncias do conhecimento. Geraldo (2017) mostra que Sartre quando escreve a introdução do livro *Pele negra, máscaras Brancas* o questionamento sobre o pensamento conceitual do pós-colonialismo e percebe que o tema era crucial para pensarmos nas nações colonizadas e suas feridas.

♦ A NECESSIDADE DE OLHAR PARA O PASSADO

Essa possibilidade de interpretação das obras poderá proporcionar diretrizes que se apoiará numa análise filosófica que vislumbre uma crítica à colonialidade moderna e como cada autor entende esse tema. Quando lemos Fanon (2008) *Pele Negra Máscaras Brancas*, por exemplo, constatamos uma forma prática de questionar os ditames da colonialidade.

Questionando a colonialidade, a autora Spivak (1999) argumenta que a assimilação do outro pode ser traçado, ao que parece na constituição e na forma como o imperialismo colonial vê o sujeito.

Isso significa que, a prática de estabelecimento da colônia, sendo ela qual seja, portuguesa, espanhola, holandesa ou inglesa, só para citar algumas, acaba estabelecendo uma construção social que se enraíza e o sentido disso, sempre se inicia com a seguinte questão: como reconhecer o “Outro”?

Esse campo prática de análise proposta pela autora nos leva pensar qual a situação pedagógica de uma instituição que para se enraizar desfaz o ser humano de sua cultura, identidade, corporeidade e o leva a escravidão, não apenas cultural mas também psicologicamente. Por isso a necessidade de olhar para o passado do Brasil, em toda prática pedagógica que nas terras brasílicas se instauraram, a meta sempre foi a colonização portuguesa em toda sua pontencialidade. Falta-nos pesquisadores que percebam a instituição pedagógica jesuítica que se enraizou nas terras brasílicas. Digo isso porque os trabalhos geralmente, focalizam os processos educativos, que são necessários, mas não abandonam a análise de que esse processo educativo é um viés colonialista que tem como finalidade escravizar as mentes e fixar a cultura portuguesa.

Ao meu ver, a autora Spivak (1999) contribui para pensarmos nesta forma de enraizamento de um processo que estabelece o que ela chama de “pedagogic-institutional” e a mesma, tenta entender porque muitos intelectuais e pensadores se deparam com um vazio diante dos fatos apresentados na história quando se perspectiva o domínio dos homens sobre os outros. Ela entende que existe um lugar para o discurso vazio, quando se trata do tema de colonialidade, pois o que está em jogo é o outro, a personagem que tem sua condição digna retirada para sofrer escravização e por isso, é necessário uma análise dos eventos da sociedade que se estabelece com primazia imperialista.

A obra *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present* de Spivak (1999) insiste, nas entrelinhas, que os

processo entre os dominantes e dominados são visíveis e emergentes, são enfáticos ao proibir que o colonizado manifeste sua identidade. A questão que se levanta, ao meu ver é, como o poder do dominante se torna visível por via da repressão e de sua própria heterogeneidade que se estabelece como ponto importante para propagar sua prática colonizadora?

A resposta para isso seria pensarmos sobre a violência epistemológica. Percebemos uma violência epistêmica constituído pelos sujeitos a serviço da colonização que tem como finalidade destruir o “Outro” e essa violência destrói a capacidade do sujeito colonizado de manifestar o que ele é realmente. Por esse motivo, em outra obra, “*Pode o Subalterno Falar?*” a autora, pensando no sujeito, mas muito mais nas mulheres, em específico, a mulher negra, compreende que há uma aplicação da subalternidade que, por parte do processo da pratica colonialista confere, como se fosse legítimo a pobreza, os conflitos de gênero, o julgamento da cor, a depreciação do corpo. Nesta obra, ela destaca que a mulher está imóvel diante do que é reservado ideologicamente pelo colonizador, é uma discriminação da mulher que impossibilita a libertação intelectual e corporal (SPIVAK, 1999).

Segundo Xavier e Mota (2018) existe um passado de opressão da população negra e é tão claro que basta, a um observador minimamente prático buscar nas manifestações artísticas dos séculos XVI, XVII e XVIII onde, de forma destacada se retrata a violência praticada pelos seres humanos aos seus iguais. Acho importante o que a pesquisa sinaliza porque ela lembra que os corpos foram violentados e essa manifestação está retratada em textos, documentos eclesiásticos e obras artísticas. O papel do corpo retratado está conforme a maneira como a narrativa escura dos homens se impunha sobre os trazidos da África e também, sobre os indígenas.

Na colônia brasílica, os nossos ancestrais africanos foram impedido de terem homens com direito igualitários, impedidos de te-

rem direito a educação, cultura e ao lazer. Mas seria difícil isso acontecer pois, já estavam sequestrados e a mercê do movimento colonialista. Devemos lembrar que a literatura brasileira sempre tratou o estado positivista como algo emocionalmente intelectual cuja prática das ideias colonialistas deveriam ser propagada. Isso estava claro pois segundo Romero (1902) predominava a língua portuguesa, isso levava as canções tupis e africanas passar para esta língua colonizadora e muitas vezes perdia-se a essência, por outro lado facilitou a incorporação de outras palavras no português colonial.

Segundo Romero (1902, p. 77) os colonizadores “só improvisavam na língua portuguesa, como sua, os europeus e seus descendentes. Os negros e índios, reduzidos a escravidão, ficavam porém bilingües”. Interessante que essa prática subvertida de colonialismo intelectual ainda é presente nas universidades, onde não conseguem entender que somos a mistura dos povos que aqui viveram ou que aqui introduzem uma cultura colonialista. Para Xavier e Mota (2018) são poucas as instituições que abrem as portas para questionar essa colonialidade. Concordo com os pesquisadores pois, a colonialidade se apresenta tanto na intelectualidade, na cultural ou prática econômica afastando o negro e o índio dos privilégios que tem por direito.

Segundo Said (2005) questionar a relação do colonizador/colonizado só é possível por uso da intelectualidade e isso acontece quando o intelectual se dirige a um público determinado que tem interesse nesta temática; existe a necessidade, segundo esse mesmo autor, de fazermos uma prática reflexiva que nos leve a uma contraposição colonialista que conceba ao homem que foi excluído e agora luta contra os colonizadores modernos o processo de descolonização.

Nisto, percebemos que algo se revela na forma como estas ideias são apresentadas; a ação, a *práxis* de mundo, a forma como os indivíduos na sua cultura lutam para sua própria sobrevivência e isso é entendido, como algo crucial e necessário para o processo de análi-

se e pesquisa destas obras. Como elas apresentam-se? Como se configuram enquanto porta para compreendermos a sociedade colonizada? E de que maneira a cultura do colonizado sofre ainda influência dos núcleos colonizadores? Isso nos leva pensar como podemos estabelecer uma reflexão filosófica sobre a proposta apresentada.

♦ DESCOLONIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DE UMA IDENTIDADE AFRICANA

Quando pensamos nas relações dos ameríndio e dos africanos com a colônia brasileira percebemos que o estudo para uma descolonização é necessário. Segundo Candé Monteiro (2013) a produção escrita no campo do africanismo volta ter protagonismo e possibilidade para que um esforço coletivo apareça enquanto resistência de suas histórias pelo esforço coletivo, só assim perceberemos uma tentativa de descolonização e percepção de uma identidade afrobrasileiro. Sobre isso, retoma Candé Monteiro (2013, p. 77) que diz: “tornam a África várias *áfricas*. Isso é o que torna diferente, (...) e até dentro de um mesmo país as diferenças étnicas fazem da África um universo de pluralidades e diversidades culturais”.

Corretamente a citação nos lembra que enfrentar problemas causados pela herança colonial não é fácil, porém, não é impossível. Mas existe formas de linguagens que denunciam e rompem com eventos como este. Segundo Fanon (2008, p. 33) “é por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”. Mas como falar quando está violentado pela colonialidade que fazem os homens calar-se diante da violência que sofrem?

Segundo Fanon (2008), a narrativa colonial, a ideologia, a forma de viver dos homens é um formato destinado para escravizar os

homens e seus corpos neutralizando assim, sua própria natureza. Para Fanon (2008, p. 33): “falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Segundo Barbosa (2012, p. 228) a leitura de Fanon nos oferece a agremiações para pensarmos, formando o que ela chama de “liberdade da dominação psicológica e cultural do colonialismo”. É por esse motivo que Fanon (2008) pode também nos ajudar oferecendo limiares para pensarmos como o afroindígenabrasileiro e toda sua matriz africana e indígena oferece bases e não disparate para construção de uma ponte para entendermos a manifestação de descolonização por via dos símbolos apresentados pela cultura, isso só um exemplo.

Não é por menos que Bhabha (1998), em leituras sobre Kurtz, entende que as relações entre metrópole e colônia podem ser tomada com a palavra “o Horror, o Horror”, para se referir a uma ilegitimidade desta relação. E nesta linha denuncia:

Esta incompressibilidade em meio às locuções da colonização que nos remete ao insight de Toni Morrison sobre o caos que aflige a significação das narrativas psíquicas e históricos em sociedades racionalizadas. (BHABHA, 1998, p. 293)

Bhabha (1998) mostra para o leitor a percepção que a temporalidade de cada nação confere ao “eu cultural” enunciados no presente mas, sem esquecer o passado. Concordamos com o pesquisador citado, pois, isso é vigente quando observamos que, tanto as manifestações simbólicas, a tradição literária, a construção de pensamento, a construção filosófica, educacional e histórica possibilitam a primazia de análise que liberta o homem do contexto de horrorização – isso falamos quando nos referirmos a construção colonialista. Algo que tenho trabalho a tempos, fazer crítica ao colonialismo partindo do horror do colonialismo.

O levantamento dos dados e a análise das obras que estabelecem um contra ponto de divergência aos processo colonial moderno. Podendo colaborar para fazermos uma ponte analítica do colonialismo enraizado oferecendo uma visão de confronto por via da manifestação do pensamento filosófico africano ou indígena, ou mesmo pela produção literária, ou pela forma como as matrizes africanas se manifestam. E isso é necessário porque, o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema da colonialidade moderna, em especial, pode contribuir para a valorização da diversidade africana e indígena em seus mundos, valorizando as formas do pensamento a cultura estabelecendo uma crítica sobre a construção colonialista europeia. Devemos perceber esse processo como Silá (2002), que observou os negros colonizados pelos europeus e compreendeu como eles se comportaram diante deste feito, diante da ideologia da religião cristã, diante da proposta colonizadora, enfim, segue a citação:

O padre disse que os europeus vieram a África para salvar os africanos. (...) O padre ainda disse que dantes esta salvação consistia em levar os negros para longe, lá para as américas, onde não teriam nem as máscaras, nem as estatuetas que veneravam, e muito menos as árvores sagradas (...) Mas depois viu-se que este não era o melhor método. (SILÁ, 2002, p. 38)

A imposição acirrada do europeu em subjugar o africano revela a horrorização de um mundo a se formar. Para Spivak (1999, p. 61) existe uma possibilidade de vencer o colonizador, a dominação, a ideologia e só se pode ser feita quando, os dominados aplicam em sua própria cultura, sua forma de pensar, sua maneira de interpretar o mundo, isto é, aplicam as mesmas técnicas culturais do mundo dominante, conforme se observa na citação: **“To overcome this domination, the colonized people must learn those superior techniques of organizing material life and incorporate them within their own cultures”**.

♦ TRANSFORMANDO OS HOMENS EM OBJETO SADOMASOQUISTA

Dentre os estudos de descolonização Frantz Fanon contribuiu para pensarmos sobre questões relevantes, formando uma crítica ao processo de formação do conhecimento e como ele se estabeleceu com uma epistemológica eurocêntrica. O processo colonizador moderno é destacado por Burawoy (2010) como forma de colonialismo que transforma os indivíduos em animais, escravo do saber dominante, alienado e sofrendo as dores corporais e psicológicas que o leva a sensação de desumanidade eterna. Burawoy (2010, p. 112) sinaliza que Bourdieu ao falar de Fanon argumenta que: “a situação colonial cria o indivíduo desprezado, ao mesmo tempo em que reproduz a atitude do indivíduo desprezador, mas em compensação ela cria também a revolta contra tal desprezado”.

As demandas dos indivíduos dominados se prendem na prática colonizadora que os escravizam intelectualmente e assim legitimam a prática do conhecimento. Prática do conhecimento que é pregado pela Europa como se fosse verdadeira e assim, de forma velada, exclui outras formas de saber.

Em Fanon (2008) percebemos a importância do fenômeno da linguagem e ele entende que é necessário uma análise profunda para compreendermos como a colonização primeiro elaborou um discurso para-o-outro do homem de cor e assim, formou uma compreensão da realidade que denegriu o indivíduo e suas dimensões. Romero (1902, p. 78) lembra bem isso: “Em línguas africanas, pois, nós brasileiros não temos documentos para nossa poesia popular. Em tupy temos muito poucos e em português muitíssimos Ouçamos os versos tupis”.

Isso é, falar do outro sem mostrar sua semelhança e igualdade é excluir o mesmo do mundo daquele que o escraviza, inclusive da linguagem. Fanon denuncia que o branco no processo de colonização

comportou-se diferente, isto é, relação de branco (colonizador) com o negro (colonizado) sempre se estabelecia de forma depreciativa.

Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. (FANON, 2008, p. 33)

Segundo Saad (2020) o que está em jogo é a forma como se faz a leitura desse processo pois, o processo intelectual escapa de nossos domínios, não apenas pela distância temporal como também espacial, isso significa dizer que existe abismos culturais que afastam os seres humanos de suas particularidades os fazendo de objetos.

O diferente e a diferença que se faz quando rotulamos por meio da fala o outro, sendo pela cor, cultura ou forma de pensar possibilita uma prática do pensar colonizador que anuncia a escravização do outro e assim, forma-se um incessante fardo que é colocado nos ombros do colonizado. Segundo Fanon (2008, p. 33) “falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Ainda sobre a questão da linguagem, Fanon (2008) nos lembra que ela é uma ferramenta poderosa de colonização, o negro na França, por exemplo, no tempo deste autor, para ser reconhecido, ou minimamente participar da sociedade deveria falar em francês. Era como se ele embranquecesse abandonando sua cultura e se torna-se mais branco, destacando que a linguagem expressava o processo de colonização contida e manifesta na forma como era concebida. Assim, o autor entende que todo o povo colonizado recebe uma sementeira no seu interior onde brota um complexo de inferioridade de-

vido ao sepultamento da cultura que ele carrega. Sua originalidade e sua ancestralidade é destruída e a linguagem da nação colonizadora torna-se passaporte para que os indivíduos tenham uma aparência de aceitação, digo, uma aparência porque no final das contas ainda é um objeto produzido pelo colonizador.

Saad (2020) nos lembra que a situação colonial é um fenômeno da formação de uma realidade, fala isso pautado na leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para ser exato, a obra *O Anti-Édipo*, o pesquisador busca no conceito de máquina destacados nesta obra, uma maneira fenomenológica entender esse processo. A situação colonial para ele é um plano que produzia a máxima prática temporal que o determinava com movimentos intelectivos que era determinado pela máquina colonizadora. Os corpos humanos eram transformados em objetos de exploração descartável, segundo ele, esse processo colonizador levava os indivíduos a se mumificar-se sem poder de questionar esse fenômeno.

Esse processo colonizador imposto ao longo da história da humanidade, a ser exato, os processos colonizadores eurocêntricos leva o indivíduo a adotar a linguagem do colonizador, linguagem totalmente diferente da sua terra natal, adquirindo ela ele é levado a um patamar diferente do seu compatriota; mas os que muitos colonizados esquecem que, se para seus compatriotas eles estão falando como os colonizadores para os colonizadores ainda são animais.

Animais e o primeiro rótulo que emerge no imaginário europeu é o pênis. Sobre isso Fanon (2008) nos lembra na obra *Pele Negra Mascaras Brancas* no capítulo *O preto e a Psicopatologia* que a linguagem que rotula e qualifica apresenta uma forma conceitual de como se observa o negro em sua prática diária. O autor escreve que o

branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste “diferente”, is-

to é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos (FANON, 2008, p. 147).

Interessante notar que o autor lembra que o pesquisador Testut, em seu *Traité d'anatomie humaine* mostra que o mesmo comprimento do pênis é igual para homens branco e negros, mas no processo colonizador, cria-se essa prática de objetivação do negro transformando em animal e complementamos essa forma de pensar expressada por ele¹:

Pseudo questão, poderão considerar alguns. Mas quando pretendemos que a cultura europeia possui uma imago do preto responsável por todos os conflitos que podem surgir, não superamos o real. No capítulo sobre a linguagem, mostramos que na tela dos cinemas os pretos reproduzem fielmente esta imago. (FANON, 2008, p. 146)

Fanon (2008) percebe que o preto é eclipsado, vira membro e objeto e isso acabou entrando como movimento de uma imagem articulada que invade o mundo do homem europeu animalizando o ser humano do continente africano o entregando a um ser dotado de impulsos sexuais sem levar em conta que, existe o apaixonar-se, o amor, a serenidade, o respeito ou o pensar no outro como companheiro para formar uma vida. Esse imaginário leva as pessoas brincarem com a situação mas, existe algo nisto, o autor denuncia que a linguagem rotulou o preto o levando apenas a um membro sem cérebro que existe apenas para isso.

¹ Essa ideia difundida pelo homem branco chegou na literatura brasileira e difundida pelo colonizador. Freyre (2003, p. 24) mostra que por puro deboche, se vangloriavam dos indígenas pois para eles: "indica naqueles indígenas antes a necessidade de se compensarem de deficiência física ou psíquica para a função genésica que desbragamento ou sadismo-masochismo. Segundo alguns observadores, entre certos grupos de gente de cor os órgãos genitais apresentam-se em geral menos desenvolvidos que entre os brancos". Não é isso que acontece ao preto? Se os indígenas são apresentados com deboche quando se fala do preto e sua virilidade o aproxima da imagem bestial.

Não é assim no Brasil? A preta também tem seu rótulo imposto pelo processo colonizador, algo imposto pelos senhores de engenho nos séculos XVI e XVII e XVIII nas terras brasílicas. Freyre (2003) lembra que os hábitos do senhor branco revela uma patriarcalidade que beira ao sadismo e masoquismo; havia também as mulatas apetitosas, os muleques que eram abusados, as mucamas e toda trama e horror que o colonizador, de forma natural poderia passar. Sim, nesta história escondida pelo branco no Brasil, a mulher índia e negra se tornaram bolsa se sífilis e todo tipo de doença europeias trazida pelos brancos por via do contágio venéreo.

A persistência do sadismo e masoquismo no Brasil colonial é a característica da transformação do homem em besta fera. O senhor de engenho vitimou tantas vezes as mulheres e homens que escravizaram que se esforçaram em apagar a lembrança deste ocorrido nefasto. O abuso sexual e social só foi possível porque as ideias colonizadoras perspectizavam a domesticação dos corpos. Quando penso em corpos na filosofia penso na pesquisadora Temple (2013), cuja leitura fez de Bréhier e sua obra *La Théorie des incorporels dans l'ancien stoïcisme* percebe, de forma romântica mas não sem profundidade que o corpo é:

a noção de acontecimento nos inserimos na lógica estoica segundo a qual apenas possui realidade os corpos, ou seja, tudo aquilo que é passível de afetar ou de ser afetado. Assim, o som, as virtudes, a alma, e mesmo o próprio pensamento, são corpos. (TEMPLE, 2013, p. 13).

Segundo Temple os estoicos entendem que nenhum corpo pode dar ao outro corpo prioridades, estes apenas se misturam, mas a mistura entre corpos não é uma realidade, algo que se cria ou se forma, é apenas um atributo e atributo não é prioridade. E aqui está o mais importante desta pesquisadora, o atributo que ela percebe na

leitura do estoicismo é acontecimento e não uma formação de uma particularidade do corpo, mas algo que é afirmado pelo ser e finaliza, “acontecimento é um exprimível” (TEMPLE, 2013, p. 13).

Pensando de forma clara entendo que exprimível vem do latim *exprimere* que nesta língua também significa manifestar-se ou fazer algo que se torne público. Gosto de pensar no acontecimento e geralmente isso é uma particularidade que impõe marcas nos seres humanos. No Brasil colonizado os acontecimentos estavam aflorados de maneira sádica e masoquista, Freyre (2003) mostra que as vítimas viviam essa forma de acontecimento que, de um lado, digo, o lado que abusava, era um acontecimento exprimível e prático sem amor e com crueldade, do outro lado, o abusado (a) via-se sem maneiras de fugir desta prática pública de sadomasoquista exercida pelos marechais de ferros (senhores de escravos) que se gabavam a beira da sua varanda falando sobre suas práticas que os levam pensar que são másculos abusando dos corpos oprimidos e sofridos que aqui foram trazidos por via do rapto sofrido em sua pátria.

O colonizador e seu furor femeeiro exerce nas vítimas a prática abusiva do branco sádico e masoquista a máxima crueldade como símbolo do seu domínio sobre o outro: “exerce sobre vítimas nem sempre confraternizantes no gozo; ainda que se saiba de casos de pura confraternização do sadismo do conquistador branco com o masoquismo da mulher indígena ou da negra” (FREYRE, 2003, p. 56).

O sadismo não ficaria apenas na mulher, cria-se o levapanca-das, onde a criança branca fazia do negro de brinquedos nas brincadeiras de amor. Era como se fosse um brinquedo onde seu companheiro sádico e malvado, quando havia o amor físico com o preto púbere tornava-o a vítima abusada pelo menino da aristocracia. A forma como no Brasil colonizado se manifestava os impulsos sexuais era a prática do sadismo, masoquismo, bestialidade e fetichismo; dependia de quando, onde e a oportunidade do momento que o se-

nhor do engenho ou o menino branco se favoreciam. A família aristocrata brasileira transformavam os pretos (as) em animais dóceis. Sim! Animais dóceis induzindo-os a bestialidade (FREYRE, 2003).

Atrocidades eram cometidas contra os negros, arrancar dentes, mandar dar surra só para satisfazer o ego, mandar capoeiristas brigarem, tanta violência que a literatura não dá conta de escrever ou detalhar tal situação no Brasil. O gosto pela violência sadomasoquista no Brasil colonizado

As condições dessa infelicidade da história do Brasil aconteceu numa América portuguesa que existia na formação de um patriarcado fulminante e prático que favorecia o ego de homens que abusavam de homens e mulheres indígenas e mais tarde, negras e negros. A colonização portuguesa proporcionou abusos a sujeitos sequestrados e ainda, no final das contas, bestializaram esses sujeitos sofridos atribuindo o mau que lhes fizeram como se fosse algo praticado por eles na África.

A crueldade exprime-se essa ação constrangedora que merece reflexão da parte de toda pessoa que faz filosofia ou que minimamente pensa sobre a formação do Brasil, doenças propagadas pelo abuso dos senhores de café, casas grandes e senzalas que levava não apenas a morte provocada pela gonorreia e sífilis mas também, viviam o trauma da perda da virgindade com 13, 12 e até 10 anos, sendo pilhada pela ação intencional de homens que colonizavam as mentes e os corpos.

Para o africano, o comer, agir, dormir, a sexualidade é algo natural e sem trauma mas o branco transforma isso em terror e horror bestializando os corpos e complexando a vida de seres humanos distintos e raptados. Por esse motivo, não consigo pensar em outro tema para ser abordado senão essas questões sobre o colonialismo no Brasil levando-nos a fazer uma reflexão sobre esses entraves. E acrescento, por que não pensar na forma como os corpos foram docilizados?

O pesquisador Grosfoguel (2008) quando pensa nas questões ética-epistemológicas se propõem pensar sobre o processo descolonizador dos grupos afetados. O capital possibilitou essa prática colonial e avançou em todos os campos da vida humana e a questão dos corpos dos colonizados não é uma exceção. Os processos colonizadores na América Latina, deu-se por via do monopólio do conhecimento eurocêntrico, por via do capitalismo e corporal escravocrata. A herança colonial dos séculos XVI, XVII e XVIII, que perdura até hoje, mostra-nos formas de abordagens educativa para pensarmos intelectualmente os abusos cometidos até hoje; uma emergência para pensarmos sobre o tema proposto.

A filosofia no Brasil precisa entender mais sobre as questões dos corpos, da cultura ancestral das matrizes africanas, sem esquecer da indígena e perceber que não está apenas na religião ou nas práticas dos indivíduos mas, na forma como eles foram abusados pela colonialidade branca. Segundo Fanon (1968) é importante entender todas as nuances opressoras que escravizam intelectualmente ou corporalmente os colonizados, pois ele mesmo admite que a relação entre colono e colonizado está além dos conceitos morais pois, a desigualdade é patente:

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a Medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. (FANON, 1968, p. 29)

A leitura em Fanon (1968) mostra-nos que o processo do colonialismo tem suas implicações: o colonialismo trás o mal entre os homens e os mundos (colonizado e colonizador) não se aproximam, a

não ser pela exploração e agressividade do opressor contra o oprimido. Junto com Fanon (1968), seu comentador, Homi Bhabha (1998), mostra que pode-se haver uma profunda reflexão sobre a questão da cor, sobre a relação de identidade dos homens (colonizados/colonizador) que os marcam por via do discurso agressivo e direcionado, conforme escreve:

Aquele alinhamento familiar de sujeitos coloniais – Negro/Branco, Eu/Outro – é perturbado por meio de uma breve pausa e as bases tradicionais da identidade racial são dispersadas, sempre que se descobre serem elas fundadas nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca. (BHABHA, 1998, p. 70).

Pensar sobre quem foi o negro, o indígena e o branco no Brasil é mexer numa ferida que mostra a construção de uma mente perversa colonialista que ofende o direito do outro viver de forma humana, a instauração de uma supremacia branca cultural nas terras brasileiras é a manifestação do abuso do outro como objeto para satisfazer seus anseios.

♦ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo é um recorte de trabalhos que fiz sobre o tema proposto, mas aqui, apenas foi desenvolvido partes para construção rápida de uma reflexão. Entendemos que o produto da investigação e da análise está voltado para a abordagem como se dá num campo de reflexão sobre o abuso do corpo no período colonial que ocorreu no Brasil nos dias de sua fundação. Muitas coisas ficaram para trás, é verdade, pois dar conta dos problemas é praticamente impossível, mas, de uma forma ensaísta, destacamos que os pesquisadores da área de filosofia e educação podem contribuir com a abordagem

sobre o tema proposto trabalhando a pós-colonialidade mostrando que sem uma postura reflexiva sobre o tema é impossível avançarmos. O tema proposto pode aparecer como fundamentação em vários trabalhos destacados no mundo e mostram que o enraizamento colonizador sempre está voltando aos aspectos da opressão e desumanização dos indivíduos. Por isso, uma abordagem mais detalhada deve ser feita; pode-se dizer que compreender como os corpos dos homens eram explorados podem nos dar subsídios para entender a identidade daqueles que lutam contra a escravidão corporal e intelectual. A manifestação cultural das matrizes africanas e cultura indígena, a ética, moral, as práticas sociais e até em outros âmbitos das manifestações humanas vivenciadas pelos homens colonizados levaram entender que somente pela força e procura de suas raízes a identidade é possível e com isso, estabelece um discurso de descolonização.

♦ REFERÊNCIA

BARBOSA, Muryatan Santana. “Bhabha Leitor De Frantz Fanon: Acerca Da Prerrogativa Pós-Colonial”. In: **Revista Crítica Histórica**. Ano III, Nº 5, Julho/2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2889>. Consultado dia 20 de março de 2022.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana L. de Lima e GONÇALVES, Gláucia Renate. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>. Consultado dia 20 de março de 2016.

BURAWOY, M. **O marxismo encontra Bourdieu**. Editora UNICAMP, Campinas, 2010.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese de doutoramento apresentado na Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: <http://www.ppgcs.ufba.br/main.asp?view=Detalha.dissertacao&id=744>. Consultado dia 20 de Março de 2015.

FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Trad. SILVEIRA, Renato da. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. MELO, José Laurênio de. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf>. Consultado dia 20 de março de 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Recife: Globo Editora, 2003.

GERALDO, Sheila Cabo. "O corpo negro e as marcas da violência colonial e pós-colonial. In: ARTERIAIS. **O corpo negro e as marcas da violência colonial e pós-colonial**. Belém/Pará: Revistas da UFPA, v. 3, p. 133, 2017. Disponível em: http://www.cbha.art.br/colloquios/2016/anais/pdfs/4_sheila%20cabo.pdf. Consulta dia 20 de março de 2022.

GORDN, Lewis R. “Prefácio”. In: FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Trad. SILVEIRA, Renato da. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais 80**. Coimbra: Universidade de Coimbra/Epistemologias do Sul, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Consultado dia 18 de março de 2021.

ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira**. Tomo I, 2º Ed. Rio de Janeiro; H Garnier, Livreiro - Editor, 1902.

SAAD, Cesar Leonardo Van Kan. “Ler/Escrever Frantz Fanon: Problematologias da situação colonial. In: **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 13, n. 4, p. 245-267, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Consultado dia 20 de março de 2022.

SAID, Edwardw. **Representações do intelectual – As Conferências Reith de 1993**. Trad. HATOUM, Milton. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAID, Edwardw. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. BUENO, Tomás Rosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARTRE, Jean P. “Prefácio”. In: FANON, Frantz; **Os Condenados da Terra**. Trad. MELO, José Laurênio de. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SILÁ, Abdulai, **Mistida, Praia-Mindelo**: Centro Cultural Português, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Trad. ALMEIDA, Sandra R. G. *et al.* Belo Horizonte, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present**. Nova York: HavardCollege, 1999.

TEMPLE, Giovana Carmo. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. Disponível em: <http://localhost:8080/handle/123456789/873>. Consultado dia 20 de março de 2022.

XAVIER, Leira da Silva; MOTTA, Stefano. “A decolonialidade do corpo negro nas telas”. In: [SYN]THESIS. Rio de Janeiro: Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/download/54539/35214>. Consultado dia 20 de março de 2022.



**A INTUIÇÃO NOS LIMITES DA
METAFÍSICA E DA LITERATURA**

Geovana da Paz Monteiro

♦ APRESENTAÇÃO

Pretendemos averiguar aqui aproximações possíveis entre metafísica e literatura sob o prisma da intuição. Tomaremos por diretriz a crítica do filósofo francês Henri Bergson à rigidez conceitual à qual teria se apegado a filosofia ao longo de sua história, em detrimento de possibilidades outras de discursos filosóficos mais fluidos e afeitos à expressão da realidade em duração. Uma metafísica como a bergsoniana, análoga a que defendeu a filósofa Simone de Beauvoir no ensaio *Literatura e metafísica*, viu na expressão metafórica uma saída para a dificuldade encontrada pela tradição de expressar o real em sua concretude singular, temporal. É essa metafísica do movente o que prepara o pensamento bergsoniano, mas, não obstante a história da filosofia clássica, para sua efetivação seria necessária uma nova metodologia.

De modo bastante próximo ao discurso bergsoniano, no ensaio publicado no livro *O existencialismo e a sabedoria das nações*, Beauvoir (1967) nos diz que o romance metafísico é capaz de ultrapassar o símbolo lingüístico e expressar a existência de maneira precisa, embora o faça ainda por meio de palavras. É justamente essa capacidade de dizer mais do que se expressa simbolicamente que faz da metáfora literária, e da arte em geral, amigas da intuição, ou melhor, da possibilidade de sua sugestão, de um verdadeiro pensar em duração. Através de Bergson e Beauvoir, pretendemos mostrar que a arte, mais especificamente a literatura, possui o privilégio de desvelar a experiência humana de um modo que a filosofia, mediada por conceitos estáticos, nem sempre foi capaz de fazer.

Traçaremos, então, um paralelo entre a discussão elaborada por Beauvoir em *Literatura e metafísica* e as concepções de Bergson acerca do que esse entendeu por intuição filosófica, sobre como a filosofia é um campo que deveria estar aberto à interdisciplinaridade,

seja com as ciências ou com as artes de um modo geral. E neste caso específico, veremos como a ideia beauvoiriana de “romance metafísico” expressa uma intuição genuinamente bergsoniana ao permitir a prática de uma forma de discurso filosófico através da literatura, ou seja, ao sugerir experiências profundas sem, no entanto, lançar mão da mediação do conceito analítico da tradição.

A exemplo de expressão literária intuitiva, tal como almejamos descrever aqui, faremos também uma interpretação particular do conto “O *cooper* de Cida”, da escritora brasileira Conceição Evaristo. Neste conto, sem a utilização de conceitos, apenas através de imagens literárias, a autora nos coloca em contato com a temporalidade em dois registros inteiramente distintos, um quantitativo, superficial e outro qualitativo, profundo. Sendo assim, para além de aprofundarmos conceitos filosóficos complexos, buscaremos fazê-lo na imersão de uma fruição estética literária.

♦ BERGSON: INTUIÇÃO E ARTE

O tema da intuição na obra de Bergson aponta imediatamente para o problema da possibilidade ou impossibilidade do discurso filosófico. Sendo a intuição antes de tudo uma experiência inefável, um contato simpático com o fluir genuíno da duração, seu escoamento ininterrupto e qualitativo, a expressão de tal experiência estaria, a princípio, vedada ao discurso verbal. Restaria à linguagem, verbal ou imagética, recuperar um poder de sugestão que, embora sempre se dê por formas determinadas, consiga romper a cristalização que a palavra, mas também a imagem, naturalmente encerram. Não caberia à filosofia, contudo, vestir-se de poesia, aderir ao discurso poético em detrimento dos conceitos. Caberia antes inspirar-se da metáfora poética e literária para, a partir daí, encontrar formas de expressão que não matem por completo o que só um ato de intuição faria “ver”.

Todavia, o filósofo e a filósofa lidam com a linguagem, ela é seu instrumento, sua ferramenta básica de trabalho. E a linguagem, sendo o mais magnífico produto da inteligência humana, nos insere de modo perfeito no mundo da vida prática, nos coloca em condições elevadas de sobrevivência em relação às outras espécies (BERGSON, 2005). A linguagem nos constitui, ela nos humaniza. E, para além da práxis, é também com palavras que formulamos ideias, conceitos, reflexões, que imaginamos, que fabulamos. Neste sentido, temos uma enorme dificuldade em mãos quando o objeto em questão, a linguagem, é a própria fonte de onde brotam os problemas ou falsos problemas com os quais a filosofia tem se enredado há séculos.

Se tomamos então a intuição como pressuposto para o filosofar, e se assumimos que intuir é um mergulho em águas profundas, mergulho este que conceito algum jamais daria conta de traduzir, então, como filósofas e filósofos assumimos uma profissão de risco, nos lançamos na incerteza de encontrar “meios” para comunicar o que não pode ser absorvido mediatamente, mas no imediato, na coincidência de uma experiência íntima, quase mística, de intuição da duração.

É tema bastante discutido e aprofundado o da intuição na obra de Bergson. Gilles Deleuze (1999) nos brindou com uma fantástica sistematização desse método sugerido e praticado pelo filósofo em suas obras. Entretanto, não nos cabe neste momento ir além nessa discussão. Nossa intenção é seguir a inspiração bergsoniana e por em prática uma aproximação, a nossos olhos, natural entre filosofia e literatura. Ou, se quisermos, entre metafísica e literatura, entendendo-se por metafísica uma encravada na experiência, uma que toma a temporalidade por tecido próprio da existência, como pretendido por Bergson ao longo de seus escritos, mas também, veremos, por Simone de Beauvoir em seu ensaio *Literatura e metafísica*.

Sendo um pensador que dedicou a maior parte de suas reflexões à questão do tempo compreendido como jorro de novidade,

fluxo de criação contínua, Bergson defendeu a possibilidade de uma filosofia que fosse expressa de modo mais maleável, mais condizente com a própria experiência temporal, com seus múltiplos ritmos e graus de duração. Ao contrário de um discurso filosófico da tradição ocidental, que pensou a metafísica majoritariamente a partir de uma concepção de transcendência, da ideia de que para compreender o ser seria necessário afastar-se do sensível, do corpóreo, enfim, do tempo, o filósofo francês acreditava que para atingir um contato efetivo com o absoluto, e neste caso, um absoluto movente, a própria duração em seu *elã*, não seria necessário transportar-se para outro suposto plano de realidade, seria antes “pensando em duração” que se alcançaria uma visão completa do real, ou seja, intuindo.

Porém, o obstáculo imposto pela percepção especializada, fragmentada, exige que essa intuição se faça método, um método especialmente pensado “[...] na exata medida do objeto” (BERGSON, 2006, p. 25), porque fluido como ele. A intuição seria, portanto, essa experiência imanente do tempo definida por vezes como uma simpatia, isto é, uma coincidência, “[...] a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível” (BERGSON, 2006, p. 187). Mas uma experiência de contato imediato com a realidade em seu *fluir* deve ser por definição inefável, não se esgota ao tentarmos conceituá-la, traduzi-la.

Entretanto, para além de uma conceituação analítica fechada, uma descrição metafórica dessa experiência de imanência absoluta seria capaz de sugerir ou instigar um contato semelhante. Sendo assim, pensar a intuição, que é vivência imediata, como um método, resguardando o paradoxo, daria lugar a uma nova perspectiva metodológica para a filosofia, assegurando a possibilidade do vislumbre de um conhecimento integral, ultrapassando as contingências da per-

cepção concreta e da vida social, em favor de uma experiência que se aprofunda no absoluto da duração.

Porém, a intuição demanda um grande esforço, uma marcha contrária aos hábitos sedimentados do pensamento comum, sempre voltado para a concretização da vida prática. Mas é neste ponto exatamente em que arte e filosofia podem se encontrar, porque ambas procuram afastar o véu que encobre a experiência da duração, extrapolar o que se justapõe no espaço na direção do novo, da criação. Portanto, a arte, assim como a filosofia, configuram possibilidades de abertura para uma percepção alargada, perpassando e extrapolando o campo rígido e instrumental da inteligência.

Curiosamente, embora a arte seja fundamental à reflexão bergsoniana e a referência às mais variadas formas de expressão artística seja constante em seus livros, o filósofo não dedicou uma obra inteira a discutir esse tema. Todavia, está claro que para Bergson, arte e filosofia se aproximam de modo íntimo uma vez que a expressão artística se torne exemplo privilegiado para sua nova proposta metodológica. Semelhante à filosofia, a criação artística brota de um contato direto da subjetividade consigo mesma, para além da superficialidade da percepção concreta. Como afirmou Rita Paiva (2005, p. 396), interpretando o lugar da literatura na obra bergsoniana: “[...] a arte nos força a encontrar em nós, nos subterrâneos de nossa subjetividade, realidades antes impensáveis, de modo que o real nela desvelado está virtualmente em nós enquanto criação sujeita a realizar-se”.

Esse movimento genuíno de criação, extrapolando a repetitividade da faculdade intelectual que nos define, será aprofundado por Bergson (2005a) em seu livro *As duas fontes da moral e da religião*. Ali o autor aborda uma espécie de sensibilidade humana capaz de gerar certo impulso transformador, uma *emoção criadora* descrita como “supra-intelectual”, ou seja, uma que se encontra em outro domínio de experiência que não o da racionalidade pragmática. Mas uma

impulsão criativa supra-intelectual é fundamental também à inteligência, porque sem ela nada de original se cria, seja em arte, ciência, filosofia ou religião. A emoção criadora constitui fundamentalmente “[...] um abalo afetivo da alma” (BERGSON, 2005a, p. 50), tal que será responsável por mobilizar as grandes transformações sociais, religiosas, científicas, filosóficas, artísticas. Se “criação significa, acima de tudo, emoção” (BERGSON, 2005a, p. 51), podemos então, sem prejuízo, aproximar a ideia de uma emoção criadora à de intuição, experiência tal que poderia também ser caracterizada como esse abalo anímico interior.

São abalos profundos desta natureza com os quais, a nosso ver, a produção literária nos poderia por em contato imediato. E Bergson tem uma clara compreensão disso, como fica explícito, por exemplo, no seguinte fragmento de *As duas fontes*:

Quem quer que se tenha exercitado na composição literária terá podido comprovar a diferença entre a inteligência deixada a si mesma e a que é consumida pelo fogo da emoção original e única, nascida de uma coincidência entre o autor e o seu sujeito, quer dizer, de uma intuição. (BERGSON, 2005a, p. 52)

O fazer artístico, a obra produzida, o artista, tornam-se assim expressões máximas do fluxo criativo temporal. A arte e a experiência estética contrariam então a objetividade calculada da inteligência por despertar no ser humano, ao lado da percepção normal, o olhar para o movimento aleatório e livre da vida.

Valerá ainda retomarmos a seguinte consideração bergsoniana acerca da natureza da arte, a qual encontramos no terceiro capítulo *d’O riso*:

Se nossos sentidos e nossa consciência fossem diretamente impressionados pela realidade, se pudessemos entrar em co-

municação imediata com as coisas e conosco, acredito que a arte seria inútil, ou melhor, que seríamos todos artistas, pois nossa alma vibraria então continuamente em uníssono com a natureza. Nossos olhos, ajudados por nossa memória, recorriam no espaço e fixariam no tempo quadros inimitáveis. Nosso olhar captaria de passagem esculpido no mármore vivo do corpo humano, fragmentos de estátua tão belos quanto os da estatuária antiga. Ouviríamos cantar no fundo de nossa alma, como música às vezes jubilosa, porém no mais das vezes queixosa, mas sempre original, a melodia ininterrupta de nossa vida interior. Tudo isso está em torno de nós, tudo isso está em nós e no entanto nada de tudo isso é percebido por nós distintamente. (BERGSON, 2001, p. 112-113)

Do que nos fala Bergson aqui senão de intuição? A percepção concreta, treinada segundo um modo inteligente de fragmentação e imobilização da realidade temporal, interpõe entre nós e a própria duração um “[...] véu espesso para o comum dos homens, véu leve, quase transparente, para o artista [...]” (BERGSON, 2001, p. 113). Pois, embora o cotidiano demande de nós ações práticas segundo nossas necessidades, “meus sentidos e minha consciência, portanto, só me entregam da realidade uma simplificação prática” (BERGSON, 2001, p. 113). Essa visada prática do real caracteriza-se sobretudo por um modo repetitivo de vida que extrai, com base em experiências passadas, regularidades seguras, ressaltando o aspecto repetição e encobrendo a novidade e a possibilidade de criação abertas ao olhar naturalmente desinteressado do artista. “E para nos induzir a tentar o mesmo esforço em nós mesmos, eles [os artistas] se empenharão em nos mostrar algo daquilo que tiverem visto [...] eles nos dizem, ou melhor, nos sugerem, coisas que a linguagem não foi feita para exprimir” (BERGSON, 2001, p. 117). Portanto, se a obra de arte é fruto de uma intuição, concentra em sua materialidade um esforço de expressão dessa intuição, e por isto mesmo será também uma tentativa de

sugestão metafórica do tempo. Todavia, a arte resguarda um privilégio: além de chegar perto de expressar metaforicamente a intuição da qual deriva, pode também exprimir pensamento, certamente não de maneira especulativa, mas ao seu próprio modo, na fluidez de seu movimento poético. Não se trata, entretanto, de reduzir a filosofia a um mero gênero ou estilo literário, tampouco de pôr a literatura a serviço da reflexão filosófica, como bem nos esclarece Franklin Leopoldo e Silva na seguinte reflexão:

[...] o percurso da distância que aproxima a literatura da filosofia nos permite encontrar, na elaboração mais específica da narração, no núcleo mais íntimo da trama romanesca, o impulso de desvendamento da realidade, fruto da inquietude, do espanto e da perplexidade, sentimentos que definem, ao menos em parte, a situação daqueles que buscam a verdade, procurando compreender o real um pouco para além do conjunto de significações que a vida cotidiana nos tornou familiares. (LEOPOLDO E SILVA, 2006, p. 141)

Uma vez que esteja clara, não uma hierarquia, mas certa distinção formal, é preciso reconhecer que entre filosofia e literatura existe uma efetiva possibilidade de interpenetração, de uma inspiração mútua que pode, além de tudo, aprofundar, no caso da filosofia, seu método e, no caso da literatura, seu conteúdo, sua busca pelo sentido último da realidade.

Nessa mesma linha argumentativa, observamos as ideias defendidas pela filósofa francesa Simone de Beauvoir no texto *Literatura e metafísica*, segundo o qual a literatura, para além de sua diversidade estética, é também capaz de expressar ideias. Mas ao expressar metaforicamente ideias abstratas a literatura não reivindicará, em hipótese alguma, estatuto teórico-analítico. É o que veremos no tópico a seguir.

♦ SIMONE DE BEAUVOIR: LITERATURA E METAFÍSICA

Não obstante a aparente incompatibilidade do discurso filosófico com o literário, Simone de Beauvoir, filósofa e escritora, enxergou nessa aproximação a possibilidade de um rico diálogo. Beauvoir (1967) relata ter sido leitora voraz¹ quando, por exemplo, aos 18 anos de idade se desprendia de seu próprio universo ao enredar-se nas experiências das personagens contadas nos romances, ou quando, mudando radicalmente de perspectiva, deixava-se conduzir pela reflexão filosófica mais abstrata e atemporal.

Desde cedo Simone parece ter tido ciência de que a literatura poderia expressar a vida concreta, ou seja, a experiência temporal vivida, ainda que através de ficções. E sobre isso ela nos diz: “abrir um romance era, verdadeiramente, entrar num mundo, um mundo concreto, temporal, povoado de figuras e de acontecimentos singulares” (BEAUVOIR, 1967, p. 85). Por outro lado, a filosofia parecia lhe trazer para outro universo, “[...] para além das aparências terrestres na serenidade de um céu intemporal” (BEAUVOIR, 1967, p. 85).

Ora, essa nos soa justamente como a percepção bergsoniana da tradição filosófica, enredada em uma metafísica alojada no eterno, para a qual a temporalidade será sempre déficit de ser. Uma metafísica renovada, no entanto, encontraria muito mais aproximações com a literatura, uma vez que ambas pudessem, cada uma a seu modo, expressar a temporalidade em seu fazer-se.

E Beauvoir, como Bergson, torna explícita sua inquietação com a metafísica clássica e seu modo nem sempre sutil de espacializar o tempo. A passagem a seguir nos dá uma clara dimensão de sua compreensão em relação a isso e também de uma possível complemen-

¹ Essa paixão pela leitura relatada aqui pela filósofa é alguma coisa sobre a qual tomamos imediato conhecimento ao adentrarmos o estudo de suas memórias: *Memórias de uma moça bem comportada* (2018), *A força da idade* (2018), *A força das coisas* (2018), entre outras obras de velhice.

taridade entre a filosofia e a literatura para uma compreensão mais completa da realidade:

Onde se situava a verdade? Sobre a terra ou na eternidade? Sentia-me dividida. Penso que todos os espíritos que são sensíveis, ao mesmo tempo, às seduções da ficção e ao rigor do pensamento filosófico conhecem mais ou menos essa perturbação; pois, ao fim e ao cabo, só há uma realidade; é no seio do mundo que pensamos o mundo. Se alguns escritores escolheram reter apenas um desses dois aspectos da nossa condição, erguendo assim barreiras entre a literatura e a filosofia, outros, pelo contrário, procuram desde há muito exprimi-lo na sua totalidade. (BEAUVOIR, 1967, p. 85-86)

Beauvoir assume em toda a sua produção intelectual esse pressuposto, o de que literatura e filosofia caminham de mãos dadas e, com ela, assumiremos também que ambas podem e devem se encontrar para coproduzirem um conhecimento profundo, intuitivo, da experiência humana. Desde os gregos essa conciliação foi possível, não nos esqueçamos do estilo platônico fortemente literário, com seus diálogos, suas alegorias, seus mitos. Mas ainda que esse pertencimento remonte, como diz Beauvoir (1967, p. 86), “a uma longa tradição” e responda “a uma exigência profunda do espírito”, não é sem desconfiança que a aproximação ocorre na contemporaneidade, quando a filosofia se encanta cada vez mais com o discurso analítico pós metafísico.

Com razão, diz Beauvoir (1967), os críticos dessa aproximação argumentam que de modo algum esse encontro deverá subordinar a literatura à filosofia: “[...] a significação de um romance ou de uma peça de teatro não deve, mais que a de um poema, poder traduzir-se em conceitos abstratos [...] o romance só se justifica se é um modo de comunicação irreduzível a qualquer outro” (BEAUVOIR, 1967, p. 86-87). Com efeito, um romance que se considere filosófico ou me-

tafísico, não será aquele capaz de inserir em sua prosa conceitos abstratos e rígidos disfarçados de literatura, “[...] será impossível introduzir essas rígidas teorias na ficção sem prejudicar o seu livre desenvolvimento; e não se vê em que uma história imaginária poderá servir ideias que já teriam encontrado seu modo próprio de expressão” (BEAUVOIR, 1967, p. 93). Afinal, o que imprime valor estético a um romance, aos olhos da filósofa, é antes a sua capacidade de conexão direta com o leitor, uma experiência de fato simpática:

Ele [o romance] permite efetuar experiências tão completas, tão inquietantes como as experiências vividas. O leitor interroga-se, duvida, toma partido e essa elaboração hesitante do seu pensamento constitui um enriquecimento que nenhum ensino doutrinal poderia substituir. (BEAUVOIR, 1967, p. 88)

A literatura, então, também suscita o pensamento, mas não o pensamento articulado na forma de conceitos cristalizados, definidos de uma vez por todas no céu das ideias. Contudo, a incursão arbitrária de conceitos filosóficos rígidos na prosa literária, além de inadequada a uma escrita que se queira fluida, genuíno produto de uma intuição estética, não parece também requerida no contexto de uma metafísica que toma por princípio a admissibilidade da finitude e da mudança. Neste sentido, então, do mesmo modo que a literatura não deve se sujeitar à rigidez conceitual da filosofia clássica, esta última, por sua vez, além de resguardar sua autonomia, também não parece mais reivindicar uma analiticidade tal que a impedisse de absorver a fluidez e a leveza da poética literária.

Como nos diz Simone (1967, p. 96), “seria absurdo imaginar um romance aristotélico, espinozista ou mesmo leibnitziano, pois nem a subjetividade nem a temporalidade tem um lugar real nessas metafísicas”. Não é, portanto, para essa metafísica do eterno que se

endereça esse discurso, essa tentativa de aproximação entre filosofia e literatura. É antes para uma metafísica do movente, como a de Bergson, que, tal qual Beauvoir, viu na expressão metafórica uma saída para a dificuldade encontrada pela filosofia clássica de expressar o real em sua singularidade concreta, temporal.

Sendo assim, a irredutibilidade do romance aos conceitos imutáveis da tradição é capaz de expressar de modo imediato e de sugerir ao leitor a pura experiência da duração. Por isso, Beauvoir (1967, p. 88) nos diz que o romance, “embora feito de palavras, existe como os objetos do mundo que ultrapassam tudo o que se possa dizer com palavras”. A nosso ver, é justamente essa polissemia o que faz da metáfora literária, e da arte de modo geral, guardiãs da possibilidade de intuir, ou melhor, da possibilidade de um verdadeiro pensar em duração. Afinal, a arte, e mais especificamente a literatura, possui o raro privilégio de, através da construção imaginária, realizar a experiência humana de um modo que a filosofia, através de conceitos rígidos, estáticos, poucas vezes consegue alcançar.

A literatura não se confundirá definitivamente com um saber teórico, mas um “Proust, romancista autêntico, descobre verdades para as quais nenhum teórico do seu tempo propôs o equivalente abstrato” (BEAUVOIR, 1967, p. 94). Sendo assim, se a metafísica é antes de tudo, como diz Beauvoir (1967, p. 94), “[...] pôr-se na sua totalidade em face da totalidade do mundo”, não seria um erro considerar Proust metafísico, ou outros tantos escritores e escritoras, afinal é da experiência de estar no mundo sobre o que trata a metafísica e é disso que tratam suas obras.

Por exemplo, é uma experiência metafísica essa descoberta da “ipseidade” descrita por Lewis Carrol em *Alice no País das Maravilhas*, por Richard Hughes em *Ciclone na Jamaica*; a criança descobre concretamente a sua presença no mundo, o seu abandono, a sua liberdade [...]. (BEAUVOIR, 1967, p. 95)

Poderíamos facilmente também recordar os nomes de Clarice Lispector, Virginia Woolf, Franz Kafka, Fiódor Dostoievski, Albert Camus, a própria Simone de Beauvoir ou Jean Paul-Sartre. A lista é imensa de escritores e escritoras que souberam encarnar na sua prosa o lugar da subjetividade, da vivência própria e autêntica de nós mesmos, de nossa imersão no mundo com o outro, enfim, do que constitui a experiência humana de modo mais fundamental. Por outro lado, da parte da filosofia, ainda que esta tradicionalmente reforce sua vocação para o discurso universal e intemporal calçado da conceituação analítica, esforços são feitos na tentativa de evidenciar o valor da experiência metafísica recorrendo-se à expressão metafórica.

Como dissemos anteriormente, apesar de relegar à arte um papel secundário em sua filosofia, Platão, recorre à poesia por diversos momentos de sua obra. E além dele, “não só Kierkegaard recorre como Hegel a mitos literários” (BEAUVOIR, 1967, p. 97). Neste sentido, Beauvoir e Bergson, quando concordam acerca das contribuições da metáfora literária para o campo filosófico e, por sua vez, da filosofia para a literatura, estão apenas refletindo acerca de algo que muitos outros também necessitaram pôr em prática, ainda que não de modo explicitamente anunciado.

No que concerne ao pensamento existencialista, essa imbricação não é um problema, pois, nos diz Beauvoir (1967, p. 98), “[...] se a descrição da essência releva da filosofia propriamente dita, só o romance permitirá evocar na sua verdade completa, singular, temporal, o brotar original da existência”. O romance metafísico alcança, portanto, um grau de expressão subjetiva da experiência humana que a teoria não saberia entregar. Sendo assim, a reflexão de Simone de Beauvoir (1967, p. 98) também entra em acordo com a de Bergson quando a primeira nos diz que

[...] a realidade não é definida como apreensível apenas pela inteligência, nenhuma descrição intelectual poderia expressá-la adequadamente. É necessário tentar apresenta-la na sua integridade, tal como se revela na relação viva que é ação e sentimento antes de se tornar pensamento.

A passagem supracitada parece-nos remeter diretamente ao sentido de intuição sobre o qual nos fala Bergson (2006). Para ele, a realidade é uma só, mas o modo como a experimentamos pode se dar superficial ou profundamente. Beauvoir, ela própria, em uma das poucas referências que faz ao filósofo em suas memórias, afirma: “nas teorias de Bergson sobre o ‘eu social e o eu profundo’, reconheci com entusiasmo minha própria experiência. Mas as vozes impessoais dos filósofos não me traziam o mesmo reconforto que as dos meus autores de cabeceira” (BEAUVOIR, 2018, p. 183). A filósofa reforça, deste modo, seu apreço à discussão filosófica, mas enfatiza a importância da literatura em sua formação. Suas palavras apontam para a abertura simpática à experiência profunda de nós mesmos que a literatura nos propõe quando, ao simpatizarmos com a experiência do outro, neste caso, as personagens fictícias dos romances, aprendemos um pouco mais sobre nosso próprio ser em devir.

Mas também é preciso dizer que o romance metafísico apenas provocará “uma descoberta da existência” (BEAUVOIR, 1967, p. 101) para aquele leitor e leitora que estejam abertos a tal descoberta. Há leitores, diz Beauvoir (1967, p. 101) que “[...] antes mesmo de abrirem o livro, atribuem-lhe chaves e, em vez de se deixarem prender pela história, procuram sem cessar traduzi-la”. Essa reflexão se aplica facilmente também a outras formas de fruição estética, corresponde a um perfil de expectador que não está disposto a se deixar guiar pela própria experiência, e que, além disso, não se dispõe de fato a pensar em duração. Ao contrário desse típico expectador,

propomo-nos agora um exercício de fruição estética, bem como de reflexão filosófica, cuja inspiração virá de Beauvoir, mas, sobretudo, de Bergson. A seguir, veremos com alguns lampejos intuitivos, o que o conto *O Cooper de Cida*, de Conceição Evaristo (2020), nos permite experimentar.

♦ A TEMPORALIDADE EM *O COOPER DE CIDA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo é uma escritora brasileira conhecida por seu “método” de escrita designado como “escrevivência”. O termo primordialmente cunhado por Evaristo, mas adotado por outras escritoras e escritores afro-descendentes brasileiros na atualidade, é de difícil definição, como é próprio de conceitos fluidos, mas resguarda em seu sentido toda carga de uma vida real expressa de modo fictício na literatura. A escrevivência de Evaristo parte de sua própria condição de mulher negra numa sociedade em que o racismo e o sexismo são estruturais, mas também parte da dor da outra e do outro com quem simpatiza, no sentido intuitivo do simpatizar.

Como Evaristo, Beauvoir também partiu de suas experiências, se comunicou muitas vezes por romances autobiográficos, e mesmo por autobiografias, relatando suas memórias da infância à velhice. Sua obra também é marcada, portanto, por uma forma de rememoração particular em direção à universalidade da experiência humana, o que fica claro na interpretação de Julia Kristeva (2019, p. 40-41), quando esta afirma:

Com Beauvoir, o romance constitui um ato de afirmação existencial pelo qual o insuportável do íntimo se transmuta em desafio político [...] Foi pelo caminho da ficção, de seus dizeres parciais, de seus deslocamentos, que Beauvoir manifestou

uma outra faceta de sua generosa vitalidade: sua capacidade de encarnar uma filosofia política da liberdade no microcosmo do íntimo.

Percebemos então uma estreita aproximação da literatura de Evaristo com a ideia do romance metafísico beauvoiriano, mas também com o sentido da intuição bergsoniana. Afinal, escrevivência é escrita e vivência, literatura que parte de uma experiência vivida e revivida na escrita, experiência particular, mas que se abre para o universal, no ato da simpatia que suscita, na coincidência intuitiva que a metáfora é capaz de sugerir.

Em seu livro de contos, *Olhos d'água*, Evaristo (2020) põe mais uma vez em prática seu método, abordando questões sociais prementes como a violência contra a mulher, a pobreza e a discriminação racial na sociedade brasileira. Com isso, mergulha fundo na condição existencial humana, nas questões fundamentais que tocam a todas as pessoas. A autora tem um raro poder de trabalhar os temas mais áridos através das mais ricas metáforas, alguma coisa que se afina com a proposta que ora apresentamos com Bergson e Beauvoir anteriormente.

Não nos parece seja pretensão de Evaristo transformar suas escrevivências em discurso filosófico, definitivamente. Mas através de sua prosa, é possível ao filósofo e à filósofa de inspiração bergsoniana ou beauvoiriana experimentar fagulhas dessa intuição que nos coloca em contato com o mais fundo de nós mesmos, com a vida em seu fluxo criativo mais genuíno. Especialmente no conto intitulado “O cooper de Cida”, vivenciamos a estória de uma mulher que, submersa cotidianamente por experiências fragmentadas e superficializadas, ver-se-á finalmente absorvida por uma intuição da duração, isto é, por um contato imediato e inefável com a temporalidade interna que a constitui, mas que também constitui o Universo ao seu redor.

A estória se passa na cidade do Rio de Janeiro, e o cenário do *cooper* de Cida é a praia de Copacabana. O *cooper* não denota apenas o esporte veloz que a personagem pratica, mas também a velocidade com que vive sua própria vida. Bastava “a indecisão do tempo” (EVARISTO, 2020, p. 65), isto é, uma alteração climática, e seus planos iam por água abaixo, ficava assim impedida de correr. E Cida, como nos apresentam as palavras de Evaristo (2020, p. 65), “corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo do viver. Era preciso buscar sempre. O que tinha ficado pra trás, o agora e o que estava para vir”. Mas essa busca da personagem, não nos aparece inicialmente como uma busca pela vivência interna e qualitativa do fluxo temporal, continuidade de uma memória no presente vivo em direção ao porvir; era mais uma busca por ganhar tempo, tempo cronometrado no relógio, um artifício para as necessidades práticas da vida. Correr até a padaria, fazer a leitura dinâmica das notícias do jornal, correr para o banho, voar pelas escadas, Cida perfazia seu percurso diário batendo recordes, “corria sobre a corda bamba, invisível e opressora do tempo” (EVARISTO, 2020, p. 66).

Mas de que tempo opressor se trata aqui senão o da vida prática, sobretudo para aqueles que experimentam dia a dia a necessidade prática de sobreviver? A personagem, que é uma trabalhadora, poderia realmente experimentar a duração senão em seu registro de superficialidade? E ainda que não estivesse quase que completamente voltada para a realização de suas necessidades básicas, é parte da condição humana esse apego à rigidez, ao controle, à medida do tempo. Lembremos para o que alerta Bergson (2006): antes de filosofar é preciso viver, no que se entende mais naturalmente por vida. Apenas em raros momentos nos entregamos ao fluxo completo da duração, à sua vivência imediata. Eis aí a tarefa própria do filosofar, “[...] um esforço no sentido de ultrapassar a condição humana” (BERGSON, 2006, 225).

No entanto, nem sempre Cida viveu essa correria. Num “tempo-espaço” longínquo, sua vida era lenta, seguia o ritmo de uma duração interior, isto é, mais precisamente, de uma cidade de interior. As pessoas de sua cidade, “[...] falavam e viviam de-va-gar-zinho” (EVARISTO, 2020, p. 66). Cida não se encaixava, desde cedo queria correr, acelerar o passo em sua ânsia de domar o tempo. Na cidade grande ela encontrou o seu lugar, “[...] descobriu outras pessoas também portadoras da urgência de vida que ela trazia em si” (EVARISTO, 2020, p. 66-67). Era mesmo uma urgência de vida? Que vida? Uma dedicada às obrigações, amores rápidos para “efeitos imediatos”? Nessa rotina corrida hábitos eram reforçados, o ritual social seguido à risca, as obrigações morais todas em dia e a satisfação por cumpri-las, ainda que rapidamente e de modo automatizado, garantida. É o roteiro da vida social, que nos obriga a interpretar um papel irrefletidamente em nome da coesão do grupo, o eu social se sobrepondo ao eu profundo (BERGSON, 2005a).

Eis que um dia, em uma de suas corridas pelo calçadão da praia, na “[...] sua louca e solitária maratona” (EVARISTO, 2020, p. 67), um desejo de calma invade Cida. A temida lentidão parece absorvê-la a ponto de fazê-la permitir-se contemplar a natureza ao seu redor, olhar o mar: “a princípio, experimentou uma profunda monotonia observando os movimentos repetidos e maníacos das ondas. Como a natureza repetia séculos e séculos, por todo o sempre, os mesmos atos? O dia raiar, a noite cair, o sol, a lua...” (EVARISTO, 2020, p. 67-68). Sem se dar conta, eram seus próprios movimentos repetitivos que Cida percebia agora: “tão previsível como os principais atos dela: levantar, correr, sair, voltar” (EVARISTO, 2020, p. 68). Com a diferença de que os movimentos da natureza trazem sempre consigo, em sua regularidade, mudanças infinitas, transformações constantes, as quais a própria Cida jamais havia se permitido realizar em sua rotina diária cronometrada.

Num lampejo de intuição, a mulher percebeu-se internamente a si mesma, sentiu seu corpo, deu-se conta de sua condição no mundo, era uma mulher, um ser humano, como nos diz lindamente Conceição (2020, p. 68):

Sentiu o coração e os seios. Lembrou-se então de que era uma mulher e não uma máquina desenfreada, louca, programada para concorrer. Envergonhou-se dos orgasmos premeditados, cronometrados que vinha cultivando até ali. Ela não se entregava nunca e repudiava qualquer gesto de abandono que alguém pudesse ter diante dela. A corda bamba do tempo, varal no qual estava estendida a vida, era frágil, podendo se romper a qualquer hora.

A autora demarca assim um momento de mudança na personagem, momento este que se confunde com o que Bergson tantas vezes tentou sugerir ao tratar da percepção íntima de nós mesmos, da duração vivida como escoamento contínuo de um ritmo temporal, de um fluxo múltiplo, mas ininterrupto de vida, de mudança. Como afirma na seguinte passagem de *Introdução à metafísica*:

Há pelo menos uma realidade que todos apreendemos por dentro, por intuição e não por mera análise. É nossa própria pessoa em seu escoamento através do tempo. É nosso eu que dura. Podemos não simpatizar intelectualmente, ou antes, espiritualmente, com nenhuma outra coisa. Mas certamente simpatizamos com nós mesmos. (BERGSON, 2006, p. 188)

Naquele exato momento Cida simpatiza consigo mesma e, portanto, toma conhecimento de sua humanidade, isto é, de sua finitude. A “corda bamba do tempo” é implacável, nós não somos máquinas. Viver consiste nesse escoamento, que é enriquecer-se de experiências, mas é também, como nos diz Bergson (2006, p. 189), “[...]”

o desenrolamento de um rolo, pois não há ser vivo que não se sinta chegar pouco a pouco ao fim de sua corda; e viver consiste em envelhecer.” Deste modo, só agora a personagem de Evaristo toma consciência de que a medida do tempo não é o próprio tempo. A correria cotidiana não lhe acrescenta tempo algum, ao contrário, lhe rouba tempo qualitativo, tempo real, não cria memórias porque se realiza sempre através de ações repetitivas, mecanizadas.

Assim, Cida reflete: “Ela estava com vinte e nove anos. Pouco? Muito? Medir, comparar, aquilatar os anos em relação a quê? Haveria um tempo outro amortecido no coração do tempo?” (EVARISTO, 2020, p. 69). Não há tempo outro, quantitativamente o tempo é um só, mas múltiplo qualitativamente em seus diversos ritmos. Esse tempo contado de Cida, não é tempo real, é antes uma miragem, um efeito superficial do modo como nossa percepção concreta opera, através de cortes, de cristalizações superficiais, embora úteis à manutenção da vida social e pragmática. E essa vida social rapidamente reivindica sua presença: “Ela lembrou-se de que já passava da hora de voltar pra casa. Era preciso continuar suas ações rotineiras, incorporar-se novamente ao cotidiano” (EVARISTO, 2020, p. 69).

Entregar-se a um ritmo mais lento de vida parecia agora a Cida um verdadeiro pecado, perdera tempo contemplando o mar, observando as pessoas, um homem nadando despreocupadamente, moradores de rua inteiramente abandonados à própria sorte, sem horários a cumprir, sem perspectivas futuras. “Qual seria a medida de tempo para eles?” (EVARISTO, 2020, p. 69), perguntava-se. Enquanto o amigo Pedro bradava sobre seu atraso inesperado, Cida apenas observava a velocidade de suas palavras, acessando memórias antigas de locuções de futebol no rádio. Cida entendera finalmente que a vida também poderia seguir um ritmo mais distraído, não apenas um movimento atento, direcionado sempre a ações determinadas.

Ao distrair-se da exterioridade opressora, poderia voltar-se um pouco mais para si mesma, mas também poderia compreender mais a fundo a duração ao redor e em toda parte.

O conto finaliza, portanto, de um modo absolutamente bergsoniano, sem pretendermos aqui forçar a aproximação. É de uma percepção alargada, desinteressada que trata Evaristo (2020, p. 70) quando diz sobre a Cida renovada: “Se distraíra, esquecera das horas [...] Ela ia dar um tempo para ela”. É sobre isso de que trata o esforço filosófico para Bergson, compreender a vida em seu ritmo interno, para além do engajamento com as obrigações da cotidianidade prática, intuindo esse fluir. Essa é, portanto, a superação da condição humana que a filosofia realiza e que, desta maneira, a aproxima do fazer artístico.

♦ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, e a arte de um modo geral, nos põem em contato com a vida de forma integral, numa emoção criadora, para usar a expressão bergsoniana. Como vimos ao longo desse texto, intuir implica essa apreensão imediata e profunda do viver, muito embora se dê como experiência genuinamente inefável. Desse modo, o filosofar, atividade que pretende ser uma busca pelo aprofundamento da compreensão de nossa existência, do outro e do universo em torno, deve empenhar-se num esforço intuitivo quase sobre-humano, uma vez que, enquanto humanos, estamos todos determinados por uma tendência intelectual subordinada à ação.

Não estamos a propor, entretanto, que a filósofa e o filósofo devam assumir em seu fazer teórico a crítica ou análise literária, mas antes que procurem aguçar o olhar para a complementaridade da filosofia e da literatura, tendo por pressuposto que a filosofia e a

literatura podem ser indissociáveis, como em Beauvoir. O romance, assim como esse esforço propriamente filosófico de extrapolar a condição do *homo faber*, dá-nos acesso à expressão de múltiplas e densas experiências. O romancista será, portanto, capaz de nos sugerir, apenas com a riqueza de sua fabulação, aquilo que os conceitos não foram capazes de traduzir. Como afirma Simone de Beauvoir (1967, p. 87), “[...] o sentido de um objeto não é um conceito apreensível pelo entendimento puro: é o objeto enquanto se nos desvela na relação global que mantemos com ele e que é ação, emoção, sentimento”.

Estamos cômicos, todavia, de que a possibilidade de uma participação efetiva e simpática do leitor ou leitora no fluxo da escrita, seja literária ou filosófica, não é muito comum. Ainda que a crítica analítica da obra literária seja inteiramente possível e legítima, assim como uma analítica filosófica, o sentido profundo da obra parece não se deixar apreender senão por uma intuição. Mas a inefabilidade constitutiva da intuição, seja ela estética, filosófica, mística, não pode ser impedimento à sua sugestão. Ora, toda filosofia é uma tentativa explicitada em conceitos de apreender esse inefável. Toda doutrina analiticamente arquitetada é uma tentativa complexa de expressar a intuição simples de seu autor.

Como nos diz Beauvoir (1967, p. 97), “falar do transcendente, mesmo que fosse para dizer que é inacessível, seria já pretender ascender até ele, [...] uma narrativa imaginária permite respeitar esse silêncio que é o único adequado à nossa ignorância”. Adotemos, portanto, a intuição como método (BERGSON, 2006), criemos conceitos flexíveis, pertinentes à fluidez da vida, pois, tanto a filosofia quanto “o romance só se reveste de seu valor e de sua dignidade quando constitui para o autor como para o leitor uma descoberta viva” (BEAUVOIR, 1967, p. 90).

♦ REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. Literatura e metafísica. In: **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Porto: Minotauro, 1965. (Coleção Ensaios)

BEAUVOIR, S. **Memórias de uma moça bem comportada**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2018.

BEAUVOIR, S. **A força da idade**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2018.

BEAUVOIR, S. **A força das coisas**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2018.

BERGSON, H. Introdução à Metafísica. In: _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

BERGSON, H. **O riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

BERGSON, H. **As duas fontes da moral e da religião**. Coimbra: Almedina, 2005a.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, C. “O Cooper de Cida”. In: _____. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2020.

KRISTEVA, J. **Beauvoir presente**. São Paulo: Edições SESC, 2019.

LEOPOLDO E SILVA, F. “Bergson, Proust: tensões do tempo”. In: NOVAES, A. (Org). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PAIVA, R. **Subjetividade e Imagem**: a literatura como horizonte da filosofia em Henri Bergson. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.



DESEJO, PRAZER E PODER EM MICHEL FOUCAULT¹

Giovana Carmo Temple

¹ Uma versão ampliada destas análises foi publicada com o título “O desejo no pensamento de Foucault: do indivíduo ao sujeito de uma sexualidade” na *Revista Lampião*, v. 1 n. 1, em 2020. O texto está disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/lampiao/issue/view/560>.

• O DESEJO, A PRÁTICA DA PENITÊNCIA E O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

A biopolítica, como nos mostra Foucault no primeiro volume de *História da Sexualidade*² (1976), é uma tecnologia de poder que não se dirige apenas ao corpo, mas à vida dos homens, aos processos da vida como a morte, o nascimento, a velhice, a infância, a juventude, o trabalho, a linguagem, os recursos naturais, a circulação da mercadoria etc. Mas seria inexato afirmar que exercer “poder sobre a vida” seja o que diferencia a biopolítica das práticas disciplinares de exercício do poder. Embora Foucault apresente nesta obra períodos diferentes para o desenvolvimento do poder disciplinar e para a biopolítica, aquela a partir do século XVII e esta por volta da metade do século XVIII, ele afirma que: “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1976, p. 183/ p. 130). O desenvolvimento da biopolítica relaciona-se diretamente com a emergência da população, com o governo que administra a vida em uma dimensão que não é a do “gênero humano”, mas a da “espécie humana”. Esse é o momento em que o homem aparecerá em sua inserção biológica primeira, e os efeitos das estratégias de poder de um governo que faz a gestão da vida biológica da população nos remetem à questão do desejo por meio do dispositivo da sexualidade e do desejo enquanto marca da naturalidade da população e a artificialidade dos instrumentos desenvolvidos para geri-la.

Compreender como se concretizam as estratégias de exercício do poder e do saber em torno da sexualidade, da produção do desejo por meio do dispositivo da sexualidade, é uma pesquisa que re-

² As referências que se seguem das obras de Foucault indicam, primeiramente, o ano e a página da obra em francês e, na sequência, a página da tradução para o português consultada.

mete Foucault às práticas de poder exercidas pelo cristianismo com a confissão e a penitência. Estas práticas interiorizaram na “carne” a subjetividade do indivíduo a partir da produção de um conhecimento “meticuloso e detalhado” do interior do indivíduo, de uma subjetividade continuamente alertada sobre as fraquezas da carne. Soma-se à história da sexualidade no Ocidente o momento em que, a partir do século XVIII, se produz um discurso científico, do qual a psicanálise e a psiquiatria fazem parte, sobre a sexualidade e o desejo, cujos efeitos e práticas passam a fazer parte da racionalidade de um governo que gere uma população.

Assim, ao projeto apresentado em 1976 de realizar em seis volumes a história da sexualidade³, o qual não foi concretizado, Foucault publica naquele ano o primeiro volume, intitulado “A vontade de saber”. Em todo o livro, a palavra desejo (*désir*) é encontrada em vinte e seis passagens. Nelas Foucault se refere, sobretudo, ao modo pelo qual a civilização ocidental colocou o sexo em um discurso de verdade, de dizer o verdadeiro, que remonta desde o cristianismo com as práticas da confissão e, mais recente, a partir do século XVIII, ao modo pelo qual o sexo passou a ser essencial para o funcionamento de mecanismos de poder, os quais, por sua vez, fomentam o discurso sobre o sexo (daí a análise da hipótese repressiva⁴), numa perspectiva que é racional, científica, inscrita no saber (sobretudo da psicanálise), não para julgar o sexo (e o desejo) no interior de uma moral cristã, mas administrá-lo no campo político de um governo da população e no interior de uma moral burguesa⁵.

É assim que a trajetória discursiva sobre o desejo se inicia com a prática cristã da confissão e se prolonga até o final do século XVIII, momento em que é atualizada pelas práticas médicas (como a psi-

³ Cf. Defert (*DE I*, 1994, p. 49-50)

⁴ Com relação à hipótese repressiva, Cf. Foucault (1976, p. 18-22 / p. 14-18).

⁵ Sobre a burguesia e o dispositivo da sexualidade, Cf. Foucault (1976, p. 163-168/ p. 116-118).

quiatria e a psicanálise) que promovem o desconhecimento do desejo pelo sujeito e, ao mesmo tempo, a produção de um “supersaber” do desejo pelo dispositivo da sexualidade⁶. Para Foucault (1976, p. 84/ p. 62), a confissão foi, e permanece sendo, “a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo”. O que não significa afirmar que, para Foucault, a prática psicanalítica corresponda, por exemplo, aos mesmos termos que os da confissão. Embora tenha sido uma prática muito utilizada pela penitência, Foucault (1976, p. 84/ p. 61) afirma que com o protestantismo, a Contra-Reforma, a pedagogia do século XVIII e a medicina no século XIX, a confissão perdeu as características do seu ritual na medida em que se difundiu em uma série de relações como a entre “crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos”. Neste percurso, as motivações e os efeitos esperados da confissão sobre o sexo também mudaram, assim como a forma que a confissão adquiriu: “interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas”. Também a confissão do sexo passa a percorrer outros domínios, pois não basta confessar o ato sexual em si, mas reconstruir em torno dele o pensamento, as motivações, enfim, os desejos e o prazer do ato sexual. A medicina, especialmente com a psiquiatria e a psicanálise, assumiu e atualizou o discurso do sexo, uma vez que não se fala mais do sexo para aquele que é responsável pela salvação, mas pelo corpo e pela vida: o saber científico.

⁶ Duas observações são importantes. Em primeiro lugar, não desconhecemos a crítica imputada a Foucault de restringir a prática psicanalítica à confissão cristã, mas não é nosso objetivo desenvolvê-la neste artigo, destacamos apenas que sobre a confissão e as práticas da clínica (médica ou psicanalítica), a questão para Foucault está em torno do discurso, da verbalização do sujeito sobre a sua verdade. Sobre a confissão e a prática psicanalítica, conferir o texto de Verlaine Freitas “Metacrítica do poder disciplinar. Sexualidade e psicanálise em a Vontade de Saber” (2015); e o texto de Renato Mezan “Uma arqueologia inacabada: Foucault e a psicanálise” (1985). Em segundo lugar, com relação ao desconhecimento do sujeito sobre o próprio desejo conferir as análises de Foucault sobre a histeria no curso de 1973-1974, *O poder psiquiátrico*. Conferir também a conferência de 1978, *Sexualidade e poder* (FOUCAULT, DE III, p. 555-556/ p. 60).

Nesta história da sexualidade, contemporânea aos estudos de Foucault em torno da genealogia da alma moderna, a questão do desejo é problematizada a partir dos desejos carnaais, dos desejos em torno do prazer da carne, tomados como objetivo de discurso na confissão praticada pelo cristianismo e atualizados como elemento constitutivo do dispositivo da sexualidade⁷. E o desenvolvimento desta questão deve considerar a maneira pela qual civilização ocidental restringiu, nos rastros da prática da confissão cristã, o desejo a uma questão específica, a saber, o desejo em torno do sexo, na tentativa de definir uma verdade sobre o sujeito a partir de uma ciência da sexualidade (*scientia sexualis*), às custas da limitação e desqualificação do prazer. Quando Deleuze relembra, em *Desejo e Poder* (1994), que Foucault, na última vez em que estiveram juntos, disse não “suportar a palavra desejo”, e que ainda que Deleuze a empregasse de outro modo, que Foucault só conseguia pensar ou viver o desejo como falta ou reprimido, e que talvez o que ele chame de prazer seja o que Deleuze nomeie por desejo, parece-nos que Foucault indica “não suportar” a associação indistinta do desejo aos termos da psicanálise. Ou seja, ao estrangulamento da palavra desejo aos pressupostos da ciência da sexualidade, mas cuja histórica não se inicia com a ciência médica, mas com as estratégias de poder utilizadas pelo cristianismo em torno da moral da sexualidade e os efeitos produzidos a partir delas.

Na aula de 19 de fevereiro de 1975 do curso *Os anormais*, Foucault (2012, p. 118/ p. 215) antecipa questões centrais de “A vontade de saber” (1976), e também do quarto e último volume da *História da Sexualidade*, “As Confissões da carne” (2018), indicando que pretende esboçar “muito vagamente” a “história do discurso da sexualida-

⁷ Em uma entrevista de 1977, Foucault (2008d, p. 244) explica que através do termo dispositivo ele busca “demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

de”, deslocando-a de uma história de censura sobre a sexualidade, para indagar a partir de que momento e em que condições se pôde falar da sexualidade e, assim, “inverter um pouco o problema e fazer a história da revelação da sexualidade”. A questão é, então, “em que condições e segundo que ritual foi organizada, no meio dos outros discursos sobre a sexualidade, certa forma de discurso obrigatório e forçado, que é a revelação da sexualidade?” (FOUCAULT, 2012, p. 118/ p. 215). E a prática da penitência, iniciada na Idade Média e praticada até o século XVIII, será o fio condutor da análise da “história do discurso da sexualidade”. História que Foucault apresenta em termos de uma “economia sacramental” e que nos mostra de que maneira o ritual da penitência incorpora a revelação em sua prática, impondo ao penitente a obrigação de revelar não apenas os pecados, mas tudo sobre sua vida. Essa revelação do confessor se torna peça central para a prática do exercício do poder e do saber do padre e da Igreja.⁸

Antes do concílio de Trento, ainda no período da penitência escolástica, de acordo com Foucault (2012 p. 131/ p. 233) entre os séculos XII e XVI, a confissão da sexualidade estava inscrita nos pecados cometidos contra as regras do sexto mandamento, o pecado da luxúria e concupiscência, e as faltas confessadas eram essencialmente relacionadas à fornicção: o adultério, o estupro, o rapto, a moleza,

⁸ Afirma Foucault em *Os anormais* (2012, p. 122/ p. 223): “Toda a economia sacramental da penitência, tal como vamos conhecê-la não apenas por volta do fim da Idade Média mas até nossos dias, está mais ou menos estabelecida. Ela se caracteriza por dois ou três grandes atributos. Em primeiro lugar, posição central da revelação no mecanismo dos pecados. É absolutamente necessário revelar. Tem de se revelar tudo. Não se deve omitir nada. Em segundo lugar, extensão considerável desse domínio da revelação, já que não se trata mais de simplesmente revelar os pecados graves, mas sim de revelar tudo. E, por fim, crescimento correlativo do poder do padre, que agora dá a absolvição, e de seu saber, pois agora, no interior do sacramento penitencial, ele tem de controlar o que se diz, tem de interrogar, tem de impor os marcos do seu saber, da sua experiência e dos seus conhecimentos, tanto morais como teológicos. Forma-se assim, em torno da revelação, como peça central para a penitência, todo um mecanismo em que o poder e o saber do padre e da Igreja estão implicados. É essa economia central e geral da penitência. Tal como é estabelecida em meados da Idade Média e tal como funciona ainda hoje”.

a sodomia, o incesto, a bestialidade. Ou seja, os principais pecados contra o sexto mandamento estavam relacionados com uma prática não legítima do ato sexual. Na revelação penitencial, a partir do século XVI, há uma mudança na confissão do pecado da luxúria, pois “o interrogatório sobre o sexto mandamento” deixa de focar no aspecto da legitimidade do ato sexual para se ater ao corpo do penitente, “seus gestos, seus sentidos, seus prazeres, seus pensamentos, seus desejos, a intensidade e a natureza do que ele próprio sente” (FOUCAULT, 2012 p. 132/ p. 235). É o corpo e os seus prazeres que passam a ser objeto do exame penitencial e da infração ao sexto mandamento. A luxúria não é apenas mais fornicção, a luxúria se inscreve na carne, é o pecado contra a carne.

O que há de novo aqui? Um investimento sobre o corpo que não é em torno de suas aptidões, mas estratégias de poder, como o exame de consciência, que precedem o sujeito penitente, conferindo existência aos seus próprios desejos ao traçar uma “fisiologia moral da carne” (FOUCAULT, 2012 p. 138 /p. 245). Uma identificação do corpo com a carne, “uma encarnação do corpo e uma incorporação da carne, que fazem surgir, no ponto de junção da alma com o corpo, o jogo primeiro do desejo e do prazer no espaço do corpo e na raiz mesma da consciência” (FOUCAULT, 2012 p. 137/ p. 243). Desta forma, o poder que se exerce com a prática da penitência não silencia a sexualidade, mas estabelece as regras para que se fale da sexualidade, mais especificamente do “corpo de desejo e de prazer”. A qualificação do corpo enquanto carne, “que é ao mesmo tempo uma desqualificação do critério como carne”, é o caminho para a culpabilização do corpo por seus desejos e prazeres. Também é o caminho para a objetivação do corpo a partir de uma analítica do poder que identifica o pecado da carne no interior do próprio corpo e que, por meio do exame de direção da consciência, insere o corpo carne no interior dos mecanismos de poder de investimento político sobre o corpo. Cria-

-se então o registro de um corpo de desejo e de prazer. Em a *Vontade de saber*, Foucault (1976, p. 102-103/ p. 75) afirma:

Não devemos enganar-nos: sob a grande série das oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareceriam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o Ocidente conseguiu, não somente e nem tanto anexar o sexo a um campo de racionalidade, o que sem dúvida nada teria de extraordinário, tanto nos habituamos, desde os gregos a esse tipo de “conquista”; mas sobretudo colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Uma vez que se trate de saber quem somos nós, é ela, doravante, que nos serve de chave universal.

Ao que Foucault define por “nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade”, é preciso considerar que essas realidades são “nossas”, constitutivas do sujeito, na medida em que possuem existência no interior de mecanismos de poder e de controle (confissão, penitência, exame de consciência, direção da alma, apenas para citar alguns exemplos), e também de saber, de um saber detalhado dos indivíduo, uma verdade interior sobre seus desejos desconhecida até mesmo pelo sujeito. Corpo, alma e individualidade compõem a produção da verdade sobre o indivíduo, e por isso devem ser problematizadas no interior do campo político que a pesquisa genealógica de Foucault nos reporta. Há que se observar que os princípios morais em torno da sexualidade não foram impostos pelo cristianismo, eles datam, segundo Foucault, do Império Romano⁹. O que o cristianismo fez foi introduzir novas técnicas, novos mecanismos de poder à moral da sexualidade, e não simplesmente interditar a sexualidade.

⁹ Foucault analisa a moral sexual romana nos volumes seguintes que compõem o projeto da *História da Sexualidade*: “O uso dos prazeres” (1984), “O cuidado de si” (1984) e no quarto volume, “As confissões da carne” (2018).

Por isso, é ao lado dos mecanismos de poder como a penitência e o exame de consciência, e o que se produziu a partir destes mecanismos, como a carne enquanto a própria subjetividade do corpo, que Foucault faz, em seus escritos dos anos 70, a história da sexualidade no mundo Ocidental¹⁰ a partir dos mecanismos de poder utilizados pelo cristianismo.

Aos mecanismos de exercício do poder que fazem funcionar o discurso moral da sexualidade no cristianismo vemos, no século XVII, a pastoral cristã impor um imperativo ao sexo: “não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 1976, p. 30/ p. 23). E assim os diretores espirituais passaram a se ocupar não somente dos atos consumados, mas dos toques, dos olhares impuros, das palavras e dos pensamentos obscenos, fazendo o penitente escoar em palavras o desejo em torno do sexo. Para Foucault (1976, p. 33/ p. 25), o essencial é que “o homem ocidental tenha permanecido há três séculos atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre o sexo”. Tarefa que não ficou restrita à espiritualidade cristã ao ser “apoia-da e relançada por outros mecanismos” de poder para cujo funcionamento o discurso sobre o sexo era essencial. É o momento em que o discurso sobre o sexo não é apenas o da moral, mas o da racionalidade, para a qual a licitude e a ilicitude do sexo importam menos do que a sua administração.

¹⁰ Afirma Foucault na conferência de 1978, *Sexualidade e Poder (DE III)*, p. 566, 5, p. 71-72): “A carne é a própria subjetividade do corpo, a carne cristã é a sexualidade presa no interior dessa subjetividade, dessa sujeição do indivíduo a ele mesmo, e este foi o primeiro efeito da introdução do poder pastoral na sociedade romana. Creio que é possível – tudo isso não passa de uma série de hipóteses, é claro-entender qual foi o real papel do cristianismo na história da sexualidade. Não, portanto, interdição e recusa, mas colocação em ação de um mecanismo de poder e de controle, que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios. Tudo isso constituiu a marca específica do cristianismo, e creio que é nessa medida que se pode fazer uma história da sexualidade nas sociedades ocidentais a partir de mecanismos de poder”.

• A POPULAÇÃO E A REGULAMENTAÇÃO DO SEXO

A regulamentação do sexo por meio de discursos úteis e públicos corresponde a uma das estratégias de exercício do poder pelo Estado que, a partir do século XVIII, passa a fazer a gestão da população. Para tanto, administra a população como um problema econômico e político, fazendo a gestão das condições de trabalho, da produção e acumulação de riquezas etc. Soma-se ainda a administração pelo Estado das “variáveis” da população: “natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat” (1976, p. 36/ p. 27). Na gestão econômica e política da população, o sexo é essencial porque ele é o ponto de intersecção destas variáveis. É administrando o sexo que se faz a gestão da taxa de natalidade, das relações sexuais, das práticas contraceptivas etc. A conduta sexual da população se torna objeto de análise e alvo de intervenção de mecanismos de poder e de saber, como a medicina¹¹, que permitem ao Estado um conhecimento sobre o que se passa com o sexo dos indivíduos e o uso que se faz dele. Administrando, assim, o sexo “em direção natalista ou antinatalista” (1976, p. 37/ p. 28).

¹¹ Afirma Foucault em “A Vontade de Saber” (1976, p. 42-43 / p. 31): “Poder-se-iam citar outros focos que, a partir do século XVIII ou do século XIX, entraram em atividade para suscitar os discursos sobre o sexo. Inicialmente, a medicina, por intermédio das ‘doenças dos nervos’; em seguida, a psiquiatria, quando começa a procurar – do lado da extravagância’, depois do onanismo, mais tarde da insatisfação e das ‘fraudes contra a procriação’, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao seu domínio exclusivo, o conjunto das perversões sexuais; também a justiça penal, que por muito tempo ocupou-se da sexualidade, sobretudo sob a forma de crimes ‘crapulosos’ e antinaturais, mas que, aproximadamente na metade do século XIX se abriu à jurisdição miúda dos pequenos atentados, dos ultrajes de pouca monta, das perversões sem importância, enfim, todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas; em torno do sexo e eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele”.

Ao gerir as variáveis da população, por meio de estratégias disciplinares e biopolítica de exercício do poder, eis que o governo da população encontra uma invariável comum à população: o desejo. Sobre isso, eis o que afirma Foucault no curso de 1978-1979, *Segurança, Território e População* (2008b, p. 94-95):

Poderíamos dizer também que a naturalidade da população aparece de uma segunda maneira no fato de que, afinal de contas, essa população é evidentemente feita de indivíduos, de indivíduos perfeitamente diferentes uns dos outros, cujo comportamento, pelo menos dentro de certos limites, não se pode prever exatamente. Apesar disso existe, de acordo com os primeiros teóricos da população do século XVIII, pelo menos uma invariante que faz com que a população tomada em seu conjunto tenha um motor de ação, e só um. Esse motor de ação é o desejo. O desejo – velha noção que havia feito a sua aparição e que havia tido sua utilidade na direção de consciência (...) – o desejo faz aqui, pela segunda vez agora, sua aparição no interior das técnicas de poder e de governo. O desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir. Desejo contra o qual não se pode fazer nada.

O desejo aparece para o governo da população como motor comum de ação a todos os indivíduos, aquilo que mobiliza os indivíduos pela satisfação de seus interesses, os quais estão atrelados à “concupiscência e ao amor-próprio”. Mas a questão é o modo pelo qual as estratégias de poder irão administrar, em seu benefício, o desejo dos indivíduos. E essa operação, como nos mostra Foucault, ocorre não pela via da interdição, mas pela produção, intensificação e multiplicação de um discurso sobre a sexualidade no interior de um campo político que não é outro senão o de estratégias disciplinares e biopolíticas. Trata-se da produção de uma alma, de uma subjetividade, de uma psique (para retomar os termos do início do artigo), cujo

desejo deve ser analisado na relação com o poder sem que, para tanto, o poder esteja num domínio exterior ao desejo, e que neste caso seria o responsável por liberá-lo; tampouco de um poder constitutivo do próprio desejo, em relação ao qual estaríamos continuamente enredados.

Esse é o tema da hipótese repressiva: ao tomar o desejo como variável natural e tenta-lo sucumbir a uma invariante administrada pelos mecanismos de poder, é a forma da interdição que passa a explicar a história da sexualidade. Nessa perspectiva, a sexualidade se reduz ao resultado dos processos repressivos que datam desde o cristianismo e que ganham força com o capitalismo. A partir daí, o desejo e o sujeito desse desejo teriam espaço apenas na representação comum do poder. Ou seja, o poder exercendo um domínio exterior sobre o desejo ou do poder como constitutivo do próprio desejo. Consequências opostas de uma representação “jurídico-discursiva” conforme o emprego que se faz do poder e a posição que se lhe reconhece em relação ao desejo, mas que desconsideram o desejo e o sujeito desse desejo.

Em *A vontade de Saber*, Foucault mostra a articulação entre as estratégias de exercício do poder e do saber em torno da produção e multiplicação do discurso da sexualidade como uma das estratégias para o governo da população. Mas a relação entre sujeito e desejo precisou esperar oito anos da publicação de *A vontade de Saber* (1976) para, com o segundo volume da história da sexualidade, *O uso dos prazeres* (1984), ser problematizada ao lado da experiência cristã da carne e da sexualidade do século XIX, a partir do “princípio do homem de desejo”. Tema que não pôde ser restrito ao século XIX, e impôs a Foucault o trabalho de uma genealogia do desejo e do sujeito desejante que remonta à Antiguidade greco-romana. Em *O uso dos prazeres*, Foucault (2013, p. 8-9/ p. 9-10) afirma que:

[...] o estudo dos modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos sexuais me colocava dificuldades bem maiores. A noção de desejo ou a de sujeito desejante constituída, então, senão uma teoria, pelo menos um tema teórico geralmente aceito. A própria aceitação parecia estranha: com efeito, era esse tema que se encontrava, segundo certas variantes, no centro da teoria clássica da sexualidade, como também nas concepções que buscavam dela apartar-se; era ele também que parecia ter sido herdado, no século XIX e no século XX, de uma longa tradição cristã. A experiência da sexualidade pode muito bem se distinguir, como figura histórica singular, da experiência cristã da ‘carne’: mas elas parecem ambas dominadas pelo princípio do ‘homem de desejo’. Em todo caso, parecia difícil analisar a formação e o desenvolvimento da experiência da sexualidade a partir do século XVIII, sem fazer, a propósito do desejo e do sujeito desejante, um trabalho histórico e crítico. Sem empreender, portanto, uma ‘genealogia.’

A dificuldade em analisar os modos pelos quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos sexuais estava no fato de que a noção de desejo e de sujeito tinham uma aceitação na teoria clássica da sexualidade, inclusive por aqueles que a questionavam. Talvez Foucault esteja aqui se referido inclusive a Deleuze, que, como vimos, registra em *Desejo e Prazer*, o distanciamento de Foucault à concepção de desejo e mesmo ao modo pelo qual Deleuze entende o desejo. Mas o fato é que a análise da noção de desejo e de sujeito desejante não pôde se limitar ao século XIX e não pôde ser realizada apartada da experiência cristã da carne e da sexualidade, já que estas suas experiências remontam ao “homem de desejo”. Daí o projeto da história da sexualidade se amplia historicamente: realizar a propósito do desejo e do sujeito desejante um trabalho “histórico e crítico”, isto é, uma “genealogia”. Mas, na sequência, adverte Foucault (2013, p. 9/ p. 10):

Com isso, não me refiro a fazer uma história das concepções sucessivas do desejo, da concupiscência ou da *libido*, mas analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. [...]. Em resumo, para compreender de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma 'sexualidade', seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito de desejo.

À genealogia do desejo ou do sujeito desejante Foucault destaca que não compete uma história das concepções sucessivas do desejo, da concupiscência ou da *libido*, mas das práticas pelas quais os sujeitos se reconheceram e se confessaram como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo a verdade de seu ser. A estas práticas não veremos Foucault se reportar às estratégias disciplinares e biopolíticas de exercício do poder como as que marcaram suas pesquisas por exemplo em *Vigiar e Punir*, *Os anormais* ou em *O poder psiquiátrico*. Ou seja, Foucault não mais se referirá às práticas de disciplinamento dos corpos, dos gestos, do discurso, por meio da vigilância contínua, de mecanismos de punição infinitesimal, e um núcleo de virtualidades, uma psique, uma alma; ou às práticas de gestão da vida, por meio do controle da natalidade, da morte, das doenças. A genealogia do sujeito desejante nos apresentará outras práticas dirigidas ao sujeito: práticas que levaram os indivíduos a prestar atenção a si, a se decifrar, a se reconhecer, a se confessar. Como explica Ernani Chaves (2019, p. 263), o deslocamento da análise centrada no século XIX que encontramos em *A vontade de saber* para uma análise da Antiguidade greco-romana em *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, “encontra agora seu motivo e fundamento: só é possível com-

prender de que maneira o indivíduo' moderno passa a se reconhecer como 'sujeito' ao indagar sobre a sua sexualidade, na medida em que se torna imperioso mostrar, genealogicamente, como o 'homem ocidental', num trabalho que durou séculos, pode se reconhecer como 'sujeito do desejo'".

• SUJEITO DE UMA SEXUALIDADE PELA EXTORSÃO DA VERDADE

O primeiro volume da *História da Sexualidade* não se distancia da genealogia do poder, das práticas de exercício do poder e do saber que constituem o indivíduo moderno. Neste livro, Foucault acrescenta, às análises das práticas disciplinares e biopolíticas de exercício do poder, as práticas que constituem o sujeito enquanto sujeito de uma sexualidade. A prática é um conceito central no pensamento de Foucault, cujo sentido não é outro, ao menos nas obras dos anos 70, aquilo que as pessoas fazem, como a prática de um governo, a prática nos presídios, nos manicômios, dos pais em relação aos filhos. E os processos de objetivação a que se refere Foucault são indissociáveis das práticas, pois o objeto só existe para uma prática que o objetiva, e não como objeto natural.

Sobre este tema, no início do texto de 1982 intitulado *O sujeito e o poder*¹², Foucault se refere especificamente aos processos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos, os quais são apresentados obedecendo a ordem cronológica de suas pesquisas. O primeiro decorre do processo de objetivação que busca aceder ao estatuto de ciência, como a objetivação do sujeito a partir da gramática, da filologia e da linguística; ainda, a objetivação do sujeito produtivo, no interior de práticas econômicas e de análises de riqueza. O segundo processo de objetivação é analisado a partir das práticas

¹² Cf. *O sujeito e o poder* (FOUCAULT, DE IV, p. 223).

divisórias que definem individualidades (o louco e o são de espírito, o doente e o indivíduo de boa saúde, o normal e o anormal) e estratégias de sujeição do corpo à objetivação. Mas, apenas o terceiro processo de objetivação parece incidir diretamente na “maneira como um ser humano se transforma em sujeito”¹³, pesquisa que estava em curso e que levou Foucault a estudar “a maneira como o homem aprendeu a se reconhecer como sujeito de uma ‘sexualidade’”. E, considerando a publicação em 1984 do segundo volume de *História da Sexualidade*, “O uso dos prazeres” e, posteriormente, do terceiro (“O cuidado de si”, em 1984) e do quarto volumes (“As confissões da carne”, em 2018) incluímos, nesse terceiro processo de objetivação, a maneira pela qual o homem se torna “sujeito do desejo”¹⁴.

Desta maneira, o primeiro volume de *História da Sexualidade* está, assim, inserido no projeto da genealogia do poder, das práticas que fizeram com que o sexo tivesse sido colocado em discurso no interior de um regime de poder-saber, alcançando as condutas individuais, controlando os prazeres cotidianos. Análise que permite a Foucault problematizar como o ser humano se transforma em sujei-

¹³ Em “O uso dos prazeres” (2013, p. 10-11/ p. 10), essa é também a direção que Foucault aponta para suas pesquisas: “Um deslocamento teórico me pareceu necessário para analisar o que frequentemente era designado como progresso dos conhecimentos: ele me levava a interrogar-me sobre as formas de práticas discursivas que articulavam o saber. E foi preciso também, um deslocamento teórico para analisar o que frequentemente se descreve como manifestações de ‘poder’: ele me levava a interrogar-me sobretudo sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como ‘o sujeito’; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Após o estudo dos jogos de verdade considerados entre si – a partir do exemplo de um certo número de ciências empíricas nos séculos XVII e XVIII – e posteriormente ao estudo dos jogos de verdade em referência às relações de poder, a partir do exemplo das práticas punitivas, outro trabalho parecia se impor: estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referencia e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se ‘história do homem de desejo’”.

¹⁴ Sobre o uso da noção de “sujeito *de* desejo” e “sujeito *do* desejo”, recomendamos a leitura do artigo de Ernani Chaves (2019), “Do ‘sujeito de desejo’ ao ‘sujeito do desejo’: Foucault leitor de Santo Agostinho.”

to de uma sexualidade. Assim, vemos como no século XIX, quando se passa a dar nome a uma “vegetação de sexualidades”, o poder não se exerce enquanto interdição, mas multiplicação de discurso sobre a sexualidade, provocando a “incorporação das perversões” e uma nova “*especificação* dos indivíduos”. É assim que a homossexualidade apareceu, no século XIX, como “uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma” (FOUCAULT, 1976, p. 59/ p. 42). Se o sodomita era um sujeito jurídico, o homossexual se torna uma “espécie”, e nada do que ele é escapa à sua sexualidade. Vemos que no primeiro volume da *História da Sexualidade* Foucault avança, sobretudo, na direção de uma concepção do poder com relação à sexualidade que não é de uma representação jurídica e negativa do poder. Tarefa que exige deslocar a relação entre poder e sexualidade dos termos da lei, da interdição, da liberdade e da soberania, os quais tendem a problematizar o desejo como estranho ao poder, anterior à lei, ou constituído a partir da própria lei (FOUCAULT, 1976, p. 118/ p. 85).

Daí analisar um saber sobre o sexo não a partir da lei ou da repressão, mas em termos de relações de poder. Não porque o poder tenha o privilégio de ser “onipotente”, mas porque ele “se produz *a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda* relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 1976, p. 122/ p. 88). É no campo das correlações de força que Foucault faz a análise de quais são as relações de poder que estão em jogo ao produzirem uma extorsão da verdade em torno do corpo da criança, do sexo da mulher, da restrição dos nascimentos etc. Dentre as estratégias de exercício do poder sobre o sexo, cuja genealogia Foucault situa da direção espiritual com as práticas da penitência do cristianismo medieval ao dispositivo da sexualidade, as utilizadas pelo século XVIII (por meio da pedagogia, da medicina e da economia) tornaram o sexo “um negócio de Estado”.

Momento que marca uma transformação “capital”: “a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência da normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. A ‘carne’ é transferida para o organismo” (FOUCAULT, 1976, p. 155/ p. 110).

Essa mudança, colocada sobretudo pela medicina, abriu caminho para outras transformações. Isolou o “instinto” sexual como suscetível de apresentar anomalias constitutivas, o que permitiu o aparecimento de uma “ortopedia sobre o sexo”, cujo registro se deu no domínio médico-psicológico das “perversões” e da análise da hereditariedade, que considerou o sexo como o responsável biológico pela espécie. A psiquiatria, a jurisprudência, a medicina legal, as instâncias de controle social, compuseram, a partir da relação poder-saber, o núcleo das novas tecnologias do sexo, tornando possível o racismo de Estado. A psicanálise não operou, isoladamente, as tecnologias de poder em torno do sexo. Na esteira das tecnologias médicas do sexo que surgem a partir do século XIX, a psicanálise ocupa uma posição “singular”, que precisa ser compreendida com a ruptura que ela operou ao liberar a tecnologia médica do instinto sexual das suas relações com a hereditariedade e, conseqüentemente, com o racismo e eugenismo de Estado. A psicanálise contribui com a ciência do sexo, *scientia sexualis*, com a produção da verdade sobre o sexo, com processos que disseminam o sexo, fazem-no falar, “implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade” (FOUCAULT, 1976, p. 97/ p. 69-70).

O que as sociedades ocidentais “inventaram” e “instalaram”, a partir do século XVIII, foi o dispositivo da sexualidade. Este dispositivo está diretamente vinculado às mudanças nos processos econômicos e políticos descritos por Foucault a partir do século XVIII, para os quais não é mais suficiente manter os processos econômicos entre as determinações legais do lícito e do ilícito, do permitido e do

proibido. O dispositivo da sexualidade corresponde às técnicas móveis e polimorfas de exercício do poder, exercidas por um governo que administra uma população. Para este governo, não é o vínculo entre parceiros com *status* definido que importa gerir, mas “as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões”; o seu alvo principal é “o corpo que produz e que consome”; e sua razão de ser é “penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações cada vez mais global” (FOUCAULT, 1976, p. 141/ p. 100). Mas, se no dispositivo da aliança a sexualidade, por natureza, só se constituía pela lei, com a psicanálise “é a sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo” (FOUCAULT, 1976, p. 150/ p. 106). É assim que a psicanálise, para Foucault, “como prática terapêutica reservada”, empenhou-se em revelar o incesto como desejo e em eliminar, para os que sofrem, o rigor que o recalca (FOUCAULT, 1976, p. 172/ p. 121).

Importa destacar, sobretudo, que com o sexo o disposto da sexualidade instituiu, para Foucault, um de seus princípios de funcionamento mais essenciais: “o desejo do sexo”. Isso significa, retomando os termos de Foucault (1976, p. 207/ p. 145), “desejo de tê-lo, de aceder a ele, de descobri-lo, liberá-lo, articulá-lo em discurso, formulá-lo em verdade”. É a criação do sexo um procedimento de controle e domínio dos corpos¹⁵, pois é a verdade sobre o sexo que revelará a verdade sobre o sujeito. Não por acaso, portanto, que foi no sexo que o dispositivo da sexualidade inscreveu, por meio das estratégias de saber, as figuras privilegiadas da ciência sexual: a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal malthusiano e o adulto perverso (FOUCAULT, 1976, p. 139/ p. 99). Tornar o sexo o segredo a ser ex-

¹⁵ Afirma Foucault em “A vontade de saber” (1976, p. 205/ p. 144): o sexo é “o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais anterior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres”.

plorado, num discurso de verdade, é uma das estratégias do dispositivo de sexualidade que nos faz nos reconhecermos como sujeitos de uma sexualidade. Acessar e conhecer o nosso sexo é obter o conhecimento sobre nós mesmos. Neste sentido, considerando que se tornou desejável para nós conhecermos o sexo e “precioso tudo o que se diz respeito a seu respeito”, nos opomos continuamente a um exercício do poder que, acreditamos, busca interditar o nosso “direito” ao sexo e, ao fazê-lo ampliamos o domínio de atuação do próprio dispositivo da sexualidade. E Foucault (1976, p. 211/ p. 148) finaliza o primeiro volume de *História da Sexualidade* entrevedo uma outra economia dos corpos e dos prazeres, certamente nem melhor ou pior do que o dispositivo da sexualidade, já que não é desta análise valorativa que Foucault se ocupa. Mas uma economia dos corpos e dos prazeres que não nos submeta à austera monarquia do sexo¹⁶.

E devemos pensar que um dia, talvez, numa outra economia dos corpos e dos prazeres, já não se compreenderá muito bem de que maneira os ardis da sexualidade e do poder que sustêm seu dispositivo conseguiram submeter-nos a essa austera monarquia do sexo, a ponto de votar-nos à tarefa infinita de forçar seus segredos e de extorquir a essa sombra as confissões mais verdadeiras.

♦ A DESSEXUALIZAÇÃO DO PRAZER

Em uma entrevista de 1978, intitulada “Sexualidade e Política”, Foucault (*DE III*, p. 527/ p. 32) fala sobre como o desejo é um elemento constitutivo da sexualidade, tomado pela Igreja Católica e pe-

¹⁶ Conferir sobre este tema o artigo *Do dispositivo da sexualidade ao dispositivo da biotecnologia* (2015, p. 291). Neste artigo a autora analisa como a biotecnologia, o mapeamento do genoma humano, “já vem sendo considerado por alguns autores como um substituto natural do sexo, na medida em que exige o deciframento de um código que, ao ser desvendado, oferece respostas sobre quem somos, aceitando, inclusive, com a possibilidade de decidirmos sobre o patrimônio genético de nossos filhos”.

lo exame de consciência como os desejos carnis, os quais eram tomados como o prenúncio do pecado, e não diziam respeito apenas aos atos sexuais, mas a todo comportamento humano. Com os psicanalistas, o desejo passou intimamente a constituir o inconsciente, e liberar o desejo é decifrar o inconsciente, decifrar a verdade do sexo. O que influi na carne, com a prática da penitência, e no sexo, com o dispositivo da sexualidade, toma a forma do desejo sexual. A partir daí, a verbalização, por meio da confissão ou da prática psicanalítica, dos pensamentos, dos sentimentos, dos comportamentos, das sensações, das formas sutis da deleitação, torna-se o discurso sobre o desejo sexual, que pode constituir o prenúncio do pecado ou a verdade sobre o sexo. Em “Hospícios. Sexualidade. Prisões”, entrevista de 1975, Foucault (*DE II*, p. 772/ p. 311) afirma que a tarefa do intelectual é, há alguns anos, tornar visível os mecanismos de poder, mostrar que o poder não consiste apenas em reprimir, “mas que ele penetra ainda mais profundamente do que isso ao criar o desejo, ao provocar o prazer, produzindo saber”. E Foucault reconhece, nesse sentido, que é muito difícil “livrar-se” do poder.

Desde o cristianismo o desejo sexual é “presumido” e o corpo (de desejo e de prazer) se torna objetivo de vigilância e controle. Mas, para Foucault, do que não se fala é do prazer, das formas de alcançar o máximo de prazer pelo prazer. O que não significa que as práticas cristãs da confissão, da penitência e o dispositivo da sexualidade, desconhecem o prazer. Mas o fato é que, no Ocidente, a partir de uma genealogia política dos corpos que remonta ao corpo de desejo e de prazer, ao corpo-psique e ao corpo-alma, o sexo se tornou “o código do prazer”. Tendo sido a codificação do prazer pelas leis do sexo que “forneceu ocasião, finalmente, a todo o dispositivo da sexualidade” e um saber sobre o desejo (FOUCAULT, *DE III*, p. 234/ p. 42). Por isso, ainda que seja difícil nos “livrarmos” do poder, uma sexualidade não normatizada parece possível pela via

de uma economia geral do prazer. Quando Foucault (*DE III*, p. 559-560/ p. 64-65) reconhece, em “Sexualidade e Poder”, que o cristianismo não foi o responsável pela série de proibições e desqualificações da sexualidade, mas por introduzir à história moral da sexualidade novas técnicas de controle (como a confissão), Foucault aponta para uma característica do Ocidente que o diferencia significativamente de sociedades como a greco-romana: no Ocidente não temos a arte erótica. Ou seja, no Ocidente não aprendemos métodos para intensificar o prazer: “não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a intensificar seu próprio prazer pelo prazer do outro” (*DE III*, p. 556/ p. 61).

O regime da arte erótica¹⁷, por sua vez, busca extrair a verdade do próprio prazer, que é analisado a partir das experiências e da qualidade do prazer e suas reverberações no corpo e na alma, e é “transmitido por iniciação magistral” àqueles que dele saberão fazer uso, intensificando a experiência do prazer (FOUCAULT, *DE III*, p. 104/ p. 4). O que se perdeu, assim, na história da sexualidade no ocidente foi a arte erótica. A economia dos prazeres no Ocidente funciona tendo o sexo “como princípio de inteligibilidade e medida” (FOUCAULT, *DE III*, p. 234/ p. 41). Com o dispositivo da sexualidade (suas práticas, instituições e conhecimento produzido sobre o sexo) a pergunta “Que ser sexual é você’ tornou-se inevitável” (FOUCAULT, *DE IV*, p. 662/p. 245). Identificar alguém pela sua sexualidade seria impensável para a ética sexual greco-romana pautada pela arte erótica. Se nos individualizamos pela preferência do objeto, hétero ou homossexual, para os gregos era a posição do sujeito, ativo ou passivo, que fixava a fronteira moral das relações sexuais, e as opções de parceiros (rapazes, mulheres, escravos), pouco importava (FOUCAULT, *DE IV*, p. 317, p. 154).

¹⁷ Sobre a *ars erótica*, conferir “A vontade de saber”, p. 56-57.

Assim, na esteira da ética sexual greco-romana, Foucault apresenta a possibilidade de pensar a sexualidade como “nossa própria criação”, e não como a descoberta “de um aspecto secreto do nosso desejo”. O que não significa que o direito à sexualidade não deva ser reivindicado, mas a busca pelo o que “somos” não deve se limitar à identidade como código da existência. As relações que devemos manter com nós mesmos devem ser, antes de tudo, “relações de diferenciação, de criação, de inovação” (FOUCAULT, *DE IV*, p. 739/p. 255). O que pode ser feito com a “dessexualização do prazer”, da “ideia de que o prazer físico provém sempre do prazer sexual e a ideia de que o prazer sexual está na base de *todos* os prazeres possíveis” (FOUCAULT, *DE IV*, p. 738/ p. 254). A possibilidade de utilizar o corpo como multiplicação de prazeres, sem retomar a “construção tradicional do prazer” que vincula os prazeres físicos ou da carne à “comida, bebida e sexo” (FOUCAULT, *DE IV*, p. 738/p. 253-254), é uma via de acesso ao corpo sem que para tanto tenhamos que reiterar os termos do dispositivo da sexualidade.

♦ REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CANDIOTTO, C.; DE SOUZA, P. (Orgs.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHAVES, E. P. Do “sujeito de desejo” ao “sujeito do desejo”: Foucault leitor de Santo Agostinho. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 31, n. 52, p. 257-277, jan./abr. 2019.

CIRINO, O. O desejo, os corpos e os prazeres em Michel Foucault. **Mental**, Barbacena, ano V, n. 8, p. 77-89, jun. 2007.

DEFERT, D. Chronologie. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits I**. Paris: Gallimard, 1994.

DELEUZE, G. **Foucault**. Paris: Les éditions de minuit, 1986.

DELEUZE, G. Desejo e Prazer. **Magazine Littéraire**, n. 325, p. 57-65, out. 1994. Versão em português acessada em agosto de 2019 no Espaço Michel Foucault: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>, tradução de Wanderson. Flor do Nascimento. Versão em francês: <http://1libertaire.free.fr/DeleuzeFoucault02.html>

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité IV: Les aveux de la chair**. Paris: Gallimard, 2018.

FOUCAULT, M. As relações de poder passam no interior dos corpos. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. Carícias de homens consideradas como uma arte. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. Entrevista de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: Sexo, poder e a política da identidade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

FOUCAULT, M. O Ocidente e a verdade do sexo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs**. Edição eletrônica. Paris: Gallimard, 2013.

FOUCAULT, M. **Les anormaux**. Cours Année 1974-1975. Edição digital realizada em agosto de 2012 a partir da edição em CD-Rom, Le Foucault Électronique (ed. 2001). Paris: Gallimard, 2012.

FOUCAULT, M. Hospícios. Sexualidades. Prisões. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VII**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c.

FOUCAULT, M. Sobre a história da Sexualidade. In: **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008d.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico (1973-1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, M. Sexualidade e poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, M. Sexualidade e Política. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d.

FOUCAULT, M. **Le pouvoir psychiatrique (1973-1974)**. Cours au Collège de France. Paris: Gallimard, 2003.

FOUCAULT, M. **Os anormais (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Digital Source. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1996.

FOUCAULT, M. Asiles. Sexualité. Prisons (n. 160). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard, 1994a.

FOUCAULT, M. L'Occident et la vérité du sexe (n. 181). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, M. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps (n. 197). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994c.

FOUCAULT, M. Dialogue sur le pouvoir (n. 221). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994d.

FOUCAULT, M. Sexualité et politique (n. 230). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994e.

FOUCAULT, M. Sexualité et pouvoir (n. 233). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994f.

FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir (n. 306). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994g.

FOUCAULT, M. Des caresses d'hommes considérées comme un art (n. 314). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994h.

FOUCAULT, M. Interview de Michel Foucault (n. 349). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994i.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité (n. 358). In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994j.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité I**. La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, M. **Surveiller et Punir**. Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FREITAS, V. Metacrítica do poder disciplinar. Sexualidade e psicanálise em a Vontade de Saber. In: GUERRA, V.; NOLASCO, E. **Michel Foucault: Entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos**. Campinas: Pontes, 2015.

MEZAN, R. Uma arqueologia inacabada: Foucault e a psicanálise. In: RIBEIRO, R. **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Laura Belluzzo de Campos. Do dispositivo da sexualidade ao dispositivo da biotecnologia. In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 291-300, set.-dez. 2015.

TEMPLE, Giovana Carmo. “O desejo no pensamento de Foucault: do indivíduo ao sujeito de uma sexualidade”. In: **Revista Lampião**, v. 1 n. 1, em 2020, p. 111-141. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/lampiao/issue/view/560>, consultado em 24 de maio de 2022.



ROUSSEAU: UM DEFENSOR DA AUTENTICIDADE

José João Neves Barbosa Vicente

Refletir sobre os escritos de Rousseau, não é apenas entrar em contato com temas importantes que interessam a todos nós ou desfrutar de “teorias” elaboradas por ele “das quais”, como observou Bobbio (2000, p. 130-131), “nos servimos continuamente para compreendermos a realidade”, mas também é aproximar-se de um grande defensor da autenticidade e um dos pensadores mais importante da história do pensamento ocidental que, através das suas ideias e de um estilo sedutor e fascinante de expressá-las, deixou marcas profundas em diversas áreas do conhecimento e influenciou substancialmente não apenas a sua geração, mas também as gerações seguintes. Como um grande observador dos homens, Rousseau constatou que as máscaras cobriam os rostos da maioria deles, mesmo assim interpretou a sua época de modo autêntico, sem se deixar seduzir por qualquer tipo de máscara ou disfarce e jamais escreveu ou aceitou escrever uma frase ou uma linha sequer, para alegrar ou agradar qualquer ser humano, instituição, organização ou grupo. Suas principais preocupações sempre estiveram voltadas para a verdade e autenticidade, jamais se preocupou se elas ageradassem ou desagradassem os seus contemporâneos vestidos de máscaras e aparência. Ao longo do seu percurso intelectual, o pensador genebrino se distanciou dos “letrados pretenciosos”, das “pessoas em moda” e escolheu um único lado, a saber, aquele povoado pela verdade e autenticidade; nunca desistiu dessa escolha, apesar de ter vivido sempre cercado pela aparência e pelo disfarce por todos os lados; em outras palavras, enquanto a maioria buscava “a aparência”, ele sempre procurava “a realidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 568; 1983, p. 331). Talvez isso explica o motivo pelo qual Rousseau se destacou entre seus contemporâneos, apesar de ter sido odiado por muitos deles; ele não apenas buscou a verdade, permaneceu autêntico e jamais aceitou viver como a maioria que se encontrava mergulhada na aparência e falsidade. É importante destacar, no entanto, que odiado ou amado, Rousseau permanece um dos

“gigantes” do pensamento ocidental; ele é um dos pensadores modernos cuja vasta obra escrita de início ao fim com “paixão e eloquência”, está entre as mais lidas e estudadas ao longo dos tempos e, cada vez mais, atrai novos leitores e pesquisadores interessados em compreender suas ideias e seus pensamentos. O que ele disse sobre política e sociedade, por exemplo, foi tão marcante e profundo que, para alguns estudiosos, não parece ser possível “imaginar o pensamento político moderno sem Rousseau” (FARR; WILLIAMS, 2015, XV). Ele se tornou uma referência necessária quando o assunto em questão gira em torno de matérias como política e sociedade.

Em nenhum momento do seu percurso intelectual e do seu posicionamento, o pensador genebrino recuou em suas análises ou abriu mão da verdade e autenticidade para ganhar popularidade ou elogios entre os seus contemporâneos; ele também jamais diminuiu a intensidade de suas críticas dirigidas à sociedade de sua época para cair na graça de quem quer que seja, Rousseau denunciou sem interrupções a vida de aparência da “sociedade moderna” da qual a maioria de seus membros se orgulhava. Permaneceu sempre “o mesmo”, falou “com igual franqueza do bem e do mal” e jamais ocultou de nenhum indivíduo a sua “maneira de pensar sem disfarce” e “sem artifício”; nunca escondeu dos seus “amigos” as suas “faltas” ou deixou de relatar para o “mundo” os seus “sentimentos” e, “ao público”, sempre disse “as verdades a seu respeito”, sem qualquer preocupação “se o irritava ou agradava” (ROUSSEAU, 2005, p. 41; 1964, p. 15). Foram com essas posturas e convicções firmes, sempre em defesa da autenticidade, que Rousseau questionou fortemente a sociedade da sua época e sacudiu substancialmente o “mundo moderno” a ponto de abalar todo o seu alicerce que se encontrava firmemente sustentado pela “literatura”, “filosofia e ciência” (CASSIRER, 1999, p. 38). Enquanto grande parte de seus contemporâneos se orgulhava da “sociedade moderna”, principalmente das suas ciências e artes

que, na opinião da maioria, trouxeram “progressos”, Rousseau viu em tudo isso, nada mais do que decadência, corrupção, desigualdade e injustiça, além disso, não se hesitou em denunciá-las; para ele, se a humanidade progrediu, de fato, então esse progresso foi totalmente anulado ou ocultado pelos inúmeros vícios, frutos da mentira e aparência. Aos olhos do pensador genebrino, não é difícil de se constatar que aquilo que seus contemporâneos chamaram de “progresso”, simplesmente transformou o homem “naturalmente bom” em um “depravado” (ROUSSEAU, 1983a, p. 291). Em outras palavras, para Rousseau, o famoso “progresso” que o “século das luzes” tanto se gabava, transformou os homens em seres decadentes, corrompidos, fragmentados, sem a liberdade e paz; aos seus olhos, esse “progresso” não apenas afrontou o “estado de natureza”, mas também contribuiu para o surgimento de ódio e inveja (VICENTE, 2018). Portanto, contrariando muitos dos seus contemporâneos, Rousseau se esforçou para descrever a sociedade da sua época de forma autêntica, sem deixar de apontar suas mazelas; para ele, essa sociedade não passava do mais claro exemplo de ausência “moral”, uma sociedade fundamentada “no instinto de poder e de posse, na ambição e na vaidade” (CASSIRER, 1992, p. 357). De acordo com Rousseau, quando se olha para a “sociedade moderna” do seu tempo, não é difícil enxergar que ela não trouxe benefícios para os seres humanos como muitos afirmavam, mas proporcionou o aprofundamento de um estilo de vida baseada na aparência e a diluição ou a destruição da autenticidade; nessa sociedade, discurso e ação não se coincidem e os homens deixaram de ser eles mesmos e passaram a depender do olhar ou da avaliação dos outros.

É importante abrir um pequeno parêntese nesta reflexão para destacar que, o modo como Rousseau pensava e se posicionava em seus escritos, sempre em defesa da autenticidade e contra a vida de aparência, dirigindo duras críticas à sociedade da sua época, princi-

palmente às suas instituições e ao estilo de vida de grande parte de seus membros, fez com que suas ideias mexessem substancialmente com a “imaginação pública” em vários lugares, ganhassem adeptos e servissem de inspirações para mobilização de diversos tipos de movimentos ao redor do mundo, mas também serviu para incomodar muitas pessoas (WOKLER, 2001). No entanto, é preciso também sublinhar que, esse interesse crescente pelas suas ideias, nem sempre convergiu com aquilo que ele verdadeiramente disse ou defendeu em sua obra: alguns, por exemplo, relacionaram suas ideias políticas ao “totalitarismo” e à “revolução”, mesmo sendo Rousseau um pensador que jamais abriu mão da liberdade e igualdade como alicerces indispensáveis para qualquer sociedade politicamente organizada, além de ter defendido sistematicamente a participação efetiva dos cidadãos nos assuntos políticos e de nunca ter escolhido a “revolução” ou defendê-la como um meio ou um caminho eficaz para resolver os problemas políticos e sociais da sua época ou de épocas futuras (VICENTE, 2020, 2018a). Infelizmente, não se pode deixar de registrar que o pensador genebrino teve vários “leitores” e “admiradores” que interpretaram suas ideias pelos caminhos que destoaram daquilo que ele realmente disse em seus livros sobre a política. De todo modo, as interpretações que seguiram na direção contrária daquilo que Rousseau verdadeiramente escreveu ou disse, não foram capazes de ofuscar o seu pensamento ou diminuir a grandeza da sua obra que permanece atual e nem serviram de empecilhos para que seus leitores mais atentos enxergassem nele um pensador crítico da aparência e falsidade, um pensador totalmente comprometido com a verdade e um defensor persistente da autenticidade que jamais se hesitou em apontar a decadência, a corrupção e a futilidade da sociedade da sua época; o pensador genebrino denunciou de modo firme as verdadeiras mazes da “sociedade moderna” como, por exemplo, a vida de aparência, a submissão à vontade dos outros e a dependência da opinião alheia.

Uma coisa é certa, Rousseau não mediu esforços para combater a aparência que contaminava e corroía a sociedade da sua época, mas esse combate feroz precisa ser entendido também como uma luta em defesa da autenticidade. É importante ressaltar ainda que, ao combater a aparência, algo abominável e desprezível aos seus olhos, Rousseau estava ciente de que sua luta não era apenas contra um grande mal que afetava a sociedade do seu tempo, mas também contra algo que afetou diretamente o seu ser, isto é, um mal do qual ele próprio foi vítima na infância. Por isso, apesar de não ter sido o primeiro a refletir e a denunciar os malefícios da aparência, não é difícil constatar que, com ele, esse tema toma uma forma nova e diferente (COBO, 1995; STAROBINSKI, 2011). O pensador genebrino defendeu a autenticidade contra a aparência que envenenou a sociedade e que, infelizmente, também o atingiu quando ainda era apenas uma criança; esse acontecimento dramático nunca saiu da sua mente. Ele foi acusado de ter quebrado os dentes de um pente, apesar dele jamais ter encostado um dedo sequer naquele objeto ou pensado em realizar tal ato. Aqueles que o acusaram de ser o responsável por aquele “estrago”, nem sequer ouviram os seus “protestos” ou prestaram atenção aos seus gritos que simbolizavam a manifestação desperada de uma criança inocente acusada injustamente. Rousseau foi acusado de um ato que jamais praticou e seus acusadores não eram inimigos, mas sim pessoas que ele admirava, respeitava e confiava, mesmo assim, em nenhum momento acreditaram na sua sinceridade e inocência; para aquelas pessoas que insistiam em acusá-lo, a “aparência” indicava “claramente” que o único culpado era Rousseau. Portanto, se o pensador genebrino se colocou radicalmente contra a aparência e em defesa da autenticidade, certamente os motivos não foram apenas intelectuais, afinal, seu primeiro contato com a aparência foi uma experiência dramática, principalmente porque ele foi vítima desse mal; em outras palavras, o pensador genebrino não co-

meçou pela observação da “discordância” entre o “ser” e o “parecer”, mas sim “começou por sofrê-la” (STAROBINSKI, 2011, ROUSSEAU, 1964). Essa primeira experiência com a aparência feriu Rousseau no âmago da sua alma, sua certeza de inocência não foi suficiente para superar sua aparência de culpado diante dos olhos daqueles que, injustamente, insistiam em julgá-lo e condená-lo. Assim, mesmo estando ciente de que a vida de aparência imperava na “sociedade moderna” da sua época, ele jamais deixou de criticá-lo e condená-lo de forma incisiva e persistente, sempre em defesa da autenticidade e transparência.

Aos olhos de Rousseau, a aparência é algo não apenas desprezível e abominável, ela é também totalmente inaceitável, principalmente porque é inimiga da autenticidade. Para o pensador genebrino, esse mal que responde pelo nome de aparência do qual ele foi vítima na infância e que contaminou e adoeceu a sociedade da sua época, precisa ser encarado de frente, não para ser observado ou contemplado passivamente, mas sim para ser combatido com todos os recursos possíveis; a aparência esconde o verdadeiro ser das coisas e dos seres humanos, ela sufoca a autenticidade e ocupa o seu lugar. É por isso que, ao contrário da maioria de seus contemporâneos, Rousseau jamais se mostrou disposto ou inclinado a viver em um ambiente totalmente contaminado pelo mal da aparência, como se nada estivesse acontecendo; a vida de aparência que imperava na sociedade da sua época e que parecia ser algo normal e digno de ser cultivado, não apenas foi criticada de forma contundente pelo pensador genebrino, mas também foi radicalmente rejeitada por ele. Rousseau defendeu a autenticidade e usou toda a sua força para combater o mal da aparência, sem se importar com o “juízo dos homens” em relação à sua atitude; encontrou muitos obstáculos, mas jamais desistiu da sua luta. Enquanto a maioria das pessoas da sua época parecia totalmente satisfeita e acomodada com o agir e o vi-

ver baseados na aparência e na falsidade, Rousseau, por sua vez, estava focado na defesa da autenticidade e procurava viver sempre de acordo consigo mesmo e mantendo firmemente a coerência entre suas palavras e seus atos. Usando aqui algumas palavras de Burgelin (1973, p. 92), Violi (1988, p. 159) e Varga (2012, p. 21,35), pode-se dizer que o pensador genebrino, mesmo estando cercado pela aparência, jamais se deixou influenciar por ela, ele permaneceu sempre do lado da autenticidade; agiu como pensava, permaneceu sempre “ele mesmo” e estava convicto de que se alguém não tem nenhuma intenção de “destruir a si próprio”, ele precisa sempre agir em perfeita harmonia com aquilo que constitui o “âmago da sua identidade”. Para Rousseau, é preciso ser autêntico em tudo; e esse parece ser o único caminho capaz de possibilitar a cada indivíduo, não apenas enxergar a doença da “sociedade moderna” provocada pelo mal da aparência, mas também a não se contaminar por ela. Como defensor da autenticidade, Rousseau lançou um olhar atento e profundo sobre a aparência e evidenciou todos os males do que ela é capaz de provocar nos indivíduos que se mergulham nela. Mais do que qualquer outro autor ou pensador da sua época, Rousseau soube destacar com clareza e profundidade a futilidade da vida daqueles que se tornaram escravos da aparência e que eram facilmente seduzidos e guiados por imagens que não correspondiam à realidade. Os que se tornam escravos da aparência, não conseguem ter uma percepção clara sobre quem, de fato, eles são; na verdade, eles acabam se transformando em alguma coisa cuja essência é substancialmente diferente deles mesmos.

Através de uma observação atenta, o pensador genebrino constatou que na “sociedade moderna” da sua época, grande parte das coisas que as pessoas diziam, infelizmente não coincidia com aquilo que faziam. Não havia, portanto, uma perfeita comunicação entre as palavras das pessoas e suas ações; em outros termos, os discursos ca-

minhavam na contramão de tudo o que elas faziam, principalmente porque nelas não existia mais uma união ou coincidência entre o ser e o parecer. Os membros da sociedade moderna estavam fragmentados e não mais *inteiros*, porque se encontravam submersos na aparência e distantes da autenticidade; podiam ser qualquer coisa, menos eles mesmos. Aos olhos de Rousseau, esses indivíduos estavam bem diferentes daqueles que viviam, por exemplo, no “estado de natureza”; não agiam como falavam, suas intenções e seus objetivos não eram claros. O que o pensador genebrino viu nos membros da sociedade moderna foi a ausência da autenticidade e a proliferação da vida de aparência; ele viu uma separação radical entre ser e parecer que abriu uma entrada enorme para todos os tipos de “vícios” (ROUSSEAU, 1983a; 1995; VICENTE, 2018; 2019). Para o pensador genebrino, as mazelas, a situação decadente e deteriorada que ele constatou na sociedade da sua época, não foram culpa da natureza ou da divindade, mas sim dos seus próprios membros; eles permitiram essa situação quando deixaram de lado a autenticidade e se mergulharam na vida de aparência, eles destruíram suas identidades e se tornaram seres deformados, irreconhecíveis, preocupados unicamente com o olhar e a opinião dos outros. Aquele que vive de costas para a autenticidade, submerso na aparência, preocupado apenas com o olhar ou a opinião do outro sobre ele e disposto a ser qualquer coisa, menos ele mesmo, não é difícil de ser dominado, escravizado e conduzido ou guiado para qualquer direção.

Aos olhos do pensador genebrino, a sociedade moderna, apesar de seus luxos, de suas artes e ciências, não trouxe algo benéfico ou bom; seus “progressos” atacaram a natureza dos seres humanos, sufocaram a sua autenticidade, ampliaram a vida de aparência e conduziram muitos deles rumo ao abismo e à perdição; o “progresso” da sociedade moderna foi visto pelo pensador genebrino não como algo bom, mas sim como um impulso gigantesco e perigoso que foi

capaz de arrastar as pessoas para a degradação. Rousseau foi capaz de enxergar “o horrível abismo que permaneceu escondido aos olhos dos seus contemporâneos”; assim, onde a maioria tinha visto apenas “a flor da verdadeira humanidade”, ele viu o “verdadeiro perigo” (CASSIRER, 1992, p. 357). Distante da autenticidade e mergulhada na aparência, a sociedade moderna do século XVIII se transformou em um ambiente totalmente desprezível aos olhos de Rousseau. Para um defensor da autenticidade como o pensador genebrino, certamente a sociedade moderna da sua época, onde a maioria cultivava o mostrar-se, o desejo incontrolável de querer ser visto e apreciado pelos outros, jamais foi o lugar onde ele gostaria de viver (VICENTE, 2017). Rousseau sempre buscou a autenticidade, mesmo vivendo cercado pela aparência; jamais desistiu de ver “rostos de homens”, mas infelizmente viu apenas “máscaras” (ROUSSEAU, 1994, p. 214). Para o pensador genebrino, mesmo cercado pelas máscaras e aparências, não se pode deixar de defender a autenticidade e ser autêntico, ainda que isso desagrade a maioria. Todos precisam estar atentos para não serem influenciados e enganados pelas belas aparências que escondem o verdadeiro ser de uma pessoa e nem pelos belos discursos que escondem as verdadeiras intenções e objetivos de seus autores. Como já foi dito e observado várias vezes por diversos autores, estudiosos e pesquisadores da sua vasta obra, o pensamento de Rousseau, suas ideias e reflexões são importantes e imprescindíveis para a compreensão de diversos temas e assuntos que interessam a todos nós como, por exemplo, aqueles que se relacionam com a política e educação, mas também parece ser importante destacar a sua luta contra a aparência e as máscaras em defesa da autenticidade. Foi isso que este pequeno texto buscou fazer de uma forma breve e ciente de que tudo o que foi dito aqui se trata essencialmente de algo introdutório; de certo modo, trata-se também de uma pequena homenagem a esse grande pensador.

♦ REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e a lição dos clássicos**. Organizado por Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BURGELIN, Pierre. **La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau**. Paris: Vrin, 1973.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: UNICAMP, 1992.

COBO, Rosa. **Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau**. Madrid: Cátedra, 1995.

FARR, James & WILLIAMS, David Lay. Editors' introduction. In: FARR, James & WILLIAMS, David Lay (Eds.). **The general will: the evolution of a concept**. New York: Cambridge University Press, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discursos sobre as ciências e as artes**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Trad. Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugália, 1964.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral.** Trad. José Oscar de Almeida Marques *et al.* São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a nova Heloisa.** Trad. Fúlvia Maria Moretto. São Paulo: Hucitec; Campinas: EDUNICAMP, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões.** Trad. Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugália, 1964.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: companhia das Letras, 2011.

VARGA, Somogy. **Authenticity as an ethical ideal.** Abingdon & New York: Routledge, 2012.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Reflexões sobre o conceito de “estado de natureza” em Rousseau. **Revista Urutágua**, n. 38, 2018.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Rousseau: defensor da revolução. **Problemata**, v. 9. n. 2, 2018a.

VICENTE, José João Neves Barbosa. A “sociedade moderna” na visão de Rousseau. **Prometeus**, n. 24, 2017.

VICENTE, José João Neves Barbosa. As ideias políticas de Rousseau e o “totalitarismo”. **Revista Contextura**, v. 11, n. 15, 2020.

VICENTE, José João Neves Barbosa. O homem visto por Rousseau. **Kalagatos**, v. 16, n. 1, 2019.

VICENTE, José João Neves Barbosa. **Aparência e representação política em Rousseau**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

VIROLI, Maurizio. **Jean-Jacques Rousseau and the “well – ordered society**. Translated by Derek Hanson. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

WOKLER, Robert. **Rousseau: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2001.



**RACIONALIDADE E
TOLERÂNCIA NO ENSINO
DE CIÊNCIAS**

*Kleyson Rosário Assis
Marco Antônio Leandro Barzano
Waldomiro José da Silva Filho*

• INTRODUÇÃO

No presente artigo, partimos do princípio de que as reflexões filosóficas têm implicações práticas para outras áreas do conhecimento. Especificamente neste caso, refletimos como os conceitos de racionalidade e tolerância podem ajudar tanto à compreensão do que se entende por ciência hoje, quanto ao exercício do ensino de ciências, além de favorecer uma discussão ética acerca da atividade científica. No momento histórico em que vivemos (em meio à pandemia provocada pelo Covid 19), com milhares de pessoas mortas em todo o mundo, a ciência foi, sem dúvida, alvo de severos ataques, ao tempo em que se apresentou também como a panacéia dessa crise mundial (vale ressaltar que a crise não foi apenas sanitária, mas também política). No entanto, em meio a fervorosas discussões pró e contra a ciência, pouco se discutiu sobre a sua natureza e de como deveríamos nos relacionar com ela no campo educacional. Neste artigo propomos, partindo do pensamento do filósofo norte americano Richard Rorty, fazer uma breve reflexão sobre a natureza da ciência e possíveis implicações para o ensino de ciências.

• I

A demarcação entre ciência e não-ciência é um problema clássico na filosofia. Rorty se pergunta o porquê de escolhermos esse problema como algo primordial. Ele crê que a resposta a essa questão dificilmente pode ser dada de um ponto de vista estritamente epistemológico e sugere que a questão seja redirecionada para a história intelectual.

Inspirando-se em Nietzsche e Dewey, Rorty oferece uma resposta historicista a questão, mas que não se restringe a ela. Para ele,

a tentativa de distinguir a deliberação prática de uma busca impessoal e não-perspectivística da verdade (um tipo de busca, a partir do qual, a ciência natural é pensada como paradigma) é uma tentativa de alcançar “conforto metafísico”: o tipo de conforto outrora propiciado pela religião. (RORTY, 2002, p. 86)

Reiteradas vezes, Rorty criticou a pretensão de se entender a ciência como tendo um acesso privilegiado à realidade e do cientista como aquele que pode, com sua mão humana, tocar em algo não-humano. A ciência não é uma religião e nem tão pouco o cientista é seu sumo sacerdote. No entanto, ciência e cientistas têm sido vistos dessa forma, uma maneira bem moderna de encontrar “conforto metafísico”. Trata-se, certamente, da sua crítica às ciências naturais como refúgio essencialista.

Passemos agora à segunda resposta aos questionamentos feitos acima acerca da origem do problema da demarcação entre ciência e não-ciência, uma resposta, dirá Rorty, complementar e psico-histórica.

Essa resposta é a que os cientistas sociais têm sido frequentemente exemplares conspícuos de certas virtudes morais. Os cientistas são merecidamente famosos por apoiarem-se antes na persuasão do que na força, pela (relativa) incorruptibilidade, pela paciência e caráter razoável. (RORTY, 2002, p. 86)

Da perspectiva de Rorty, a ciência se torna exemplar não necessariamente por gozar de mais “objetividade”, “lógica”, “método”, e sim por ser uma prática bastante humana e solidária, e que justamente por isso pode inspirar outros âmbitos da cultura. O humano aí aparece para enfatizar que a ciência não exerce uma atividade divina, acima do bem e do mal, destituída de interesses. O destaque que

Rorty procura dá a ciência não está na sua cientificidade ligada a uma certa racionalidade alvo de severas críticas na contemporaneidade, mas sim à sua prática voltada para a discussão de argumentos de maneira livre e aberta, de encontrar ou ter como alvo cada vez mais uma “concordância não-forçada” tanto dentro quanto para além de sua própria comunidade.

O que há de mais interessante na cultura científica não é o cientificismo ligado a certa noção de racionalidade considerada fracassada por muitos filósofos na contemporaneidade, mas precisamente sua prática (ou o ideal de uma prática) de discutir argumentos de maneira livre e aberta, de se alcançar cada vez mais uma “concordância não-forçada” dentro e para além de nossa comunidade. Supostamente, antirrepresentacionalismo e democracia podem conduzir a um ideal de ciência mais solidário.

Mas como seria possível essa convergência rumo a um novo ideal de ciência? Rorty nos responde que redescrivendo a ciência através de um novo vocabulário. Sabe-se que o conceito de ciência não é um conceito pacífico. Astutamente Rorty então propõe um novo conceito de ciência em que distinções clássicas como, por exemplo, objetivo/subjetivo, verdade/prazer, fatos/valores – são solapadas. Tal posicionamento tem a ver com a ideia de que nossa linguagem é contingente, e não uma forma de representação do mundo, logo a linguagem é que *diz* o mundo. E a linguagem tem seu valor enquanto uma ferramenta, necessária apenas enquanto útil. Certos vocabulários podem se tornar obsoletos, ainda existem, podem ser belos, mas perderam sua vida útil – é preciso então muda-los.

a ideia atraente é que as ferramentas linguísticas têm seu propósito e portanto podem ser aposentadas quando esse propósito tiver se cumprido, enquanto outros projetos e ferramentas surgem para suplantá-las. Rorty chama isto de mudança de vocabulários (BLACKBURN, 2006, p. 237)

Note-se que não se trata de retirar a importância das ciências e sim de re-descrevê-las se utilizando de um outro vocabulário, um vocabulário que seja mais útil. E é nesse aspecto que Rorty pensa que as ciências podem e merecem ser paradigmas morais: por serem mais solidárias e não por serem mais objetivas. Ela pode ser um paradigma moral porque nessa nova e mais útil descrição feita, a solidariedade se sobrepõe à objetividade.

Rorty recorre a Thomas Kuhn e sua tese da disputa entre paradigmas científicos como uma atividade antes política que epistemológica. Pensamos que a imagem da competição entre teorias alternativas nos ajuda a ter uma ideia mais clara sobre a maneira pela qual essa solidariedade se manifesta numa sociedade pluricultural, ao tempo em que afasta um sentido religioso ou filantrópico que porventura pode lhe ser dada, aproximando-a antes da piedade do que da disputa. “Nós devemos ter apreço pelo pensamento de que as ciências, assim como as artes, sempre propiciarão um espetáculo de feroz competição entre teorias alternativas, movimentos e escolas” (RORTY, 2002, p. 60). É justamente isso que o neopragmatista Richard Rorty vê como uma virtude científica.

Eles [os pragmáticos] pensam que os hábitos de confiança antes na persuasão do que na força, de respeito pelas opiniões dos colegas, de curiosidade e zelo por novos dados e ideias são as *únicas* virtudes que os cientistas têm. Eles não pensam que há uma virtude intelectual chamada “racionalidade” além dessas virtudes morais. (2002, p. 60)

Dessa forma, a ciência tal como concebida por Rorty, como uma atividade antes de solidária do que epistemológica, só pode acatar também um outro conceito de racionalidade, mais próximo de uma certa razoabilidade, como portadoras prioritárias de virtudes intelectuais (tolerância, abertura para o diálogo) do que episte-

mológicas (método, objetividade, critério). A razão é, pois, entendida como “sinônimo de tolerância – a habilidade de não ficar demasiado desconcertado diante do que é diferente de si, a capacidade de não responder agressivamente a essas diferenças”. Essa racionalidade confia mais no diálogo franco e aberto do que em outras formas de relações que impliquem na eliminação, desprezo ou abandono do outro.

Ela também acompanha uma confiança mais na persuasão do que na força, uma inclinação para conversar antes do que brigar, queimar ou banir. É uma virtude que capacita indivíduos e comunidades, vivendo e deixando viver, e agrupando novos, sincréticos e comprometidos modos de vida. (RORTY, 2005b, p. 78)

Apesar de cientistas e humanistas priorizarem comumente a racionalidade enquanto objetividade e não enquanto solidariedade, Rorty defende que deveríamos optar pela busca da segunda. Curiosamente, para Rorty, o modelo de instituição que os cientistas criaram é exemplar nesse sentido. Embora cientistas percebam a si mesmos e às instituições científicas como portadoras exemplares da racionalidade como objetividade, na prática acabam por exercer antes a racionalidade como solidariedade – “a ciência é um modelo de solidariedade humana” (RORTY, 2002, p. 61). Note-se que não se trata de mudar a ciência e sim de fazer uma redescritção dela com ênfase em seu aspecto solidário. O que significa direcionar a auto percepção de cientistas e das próprias instituições científicas como uma atividade intersubjetiva, aberta, executada no espaço público do debate entre os pares qualificados. Portanto, não se trata de uma confrontação entre nossas representações subjetivas e uma realidade objetiva. Nossas teorias, defende Rorty, não são confrontadas com o mundo e sim com outras teorias.

Mas é apenas fazendo uma redescrição da ciência e da atividade científica enquanto solidariedade que Rorty concede-lhe um lugar de primazia na cultura humana, como uma atividade que pode inspirar as demais. Decerto, os perigos que acompanham a ciência moderna já haviam sido denunciados no Iluminismo por Jean-Jacques Rousseau quando este respondeu negativamente no seu *Discurso sobre as ciências e as artes* à Academia de Dijon sobre “Se o restabelecimento das ciências e das artes serviu para aperfeiçoar o espírito?” (ROUSSEAU, 1999, p. 5). Apesar do otimismo imperante da época no progresso da ciência e da técnica rumo ao aperfeiçoamento absoluto da humanidade sob a égide da razão.

Mas na primeira metade do século XX o impacto da Primeira Grande Guerra Mundial coroa a suspeita de Rousseau sobre a virtude da ciência e da técnica e, ao mesmo tempo, provoca sofisticadas análises da então chamada racionalidade técnica-científica. Os motivos das críticas são tão variados quanto o de pensadores que refletiram sobre o assunto. Oswald Spengler produz uma volumosa obra intitulada “A decadência do Ocidente”, na qual, como o título sugere, o autor defende que até o século XX a técnica já teria passado por todos os seus estágios, sendo o último aquele em que a Europa vivia e ao qual ele denominou de “Ascensão e dissolução da cultura mecanicista”. A previsão de Spengler é pessimista, como o título da obra sugere: nada mais resta para o ocidente senão a decadência.

Rorty, por sua vez, recorre à formulação de Bacon do saber como poder, entendendo daí a racionalidade como um empreendimento técnico que visa interesses no mundo prático. Em seguida, abandonando o modelo representacional da racionalidade moderna, fundado no dualismo sujeito/objeto, une a racionalidade técnica à racionalidade enquanto conversação, que ele liga à própria ideia de uma cultura liberal-democrática. Entendendo a cultura apenas “como um conjunto de hábitos compartilhados, que capacitam os mem-

bros de uma comunidade humana singular a dar-se bem com os outros e com seu ambiente como todos assim o fazem” (RORTY, 2005b, p. 80) e não como uma virtude ou algo produzido estritamente pela racionalidade, Rorty formula um ideal de sociedade na qual cada cultura teça com as demais uma rede composta por finos traços de cada uma delas. Um ideal de sociedade característico da racionalidade entendida como solidariedade, ou, em outros termos, como tolerância – a disposição para compreender perspectivas muitas vezes radicalmente da sua através do diálogo.

O desejo por “objetividade” perde suas partes desnecessárias e acaba no desejo por adquirir crenças que, se transformando, irão eventualmente receber concordância não-forçada no curso de um encontro livre e aberto com pessoas que detêm outras crenças. (RORTY, 2002, p. 63)

Como se vê, nem todo discurso filosófico da modernidade é descartado, mas redesenhado segundo os propósitos de sua defesa do liberalismo democrático (iluminista) sem fundamentação metafísica ou epistemológica, nem tampouco é comprometido com um fim que não seja o aumento gradual daquilo que é melhor *para nós*.

• II

Talvez Rorty aprovasse com satisfação a crítica de Boghossian (2012) de que ele se utiliza de critérios antes políticos que epistemológicos. Critérios como verdade, realidade, objetividade, tão caros à epistemologia, são alvo de um ferrenho ataque de Rorty. Mas ao fazer isso Rorty não abandona a racionalidade. Apenas busca fazer o que, na sua leitura da história do ocidente, já ocorreu de maneira contingente: a conjunção de racionalidade técnica e tolerância desembocando na ampliação da liberdade, manifesta na democracia liberal.

É recorrente em Rorty dizer que não há nenhuma razão definitiva para que isso ocorra assim, não há um caminho certo a seguir na nossa busca pela liberdade. O que há são possibilidades imaginárias, criação do ainda inexistente. Substituir critérios epistêmicos por critérios políticos aqui significa simplesmente deixarmos de conceber a ciência à maneira tradicional e passarmos a concebê-la como uma atividade estritamente humana, social, que passa por escolhas coletivas, situada historicamente, *solidária*.

Alguns desdobramentos do pensamento de Rorty para o ensino de ciências podem ser pontuados:

a) Ao conciliar os dois tipos de racionalidade (técnica e solidária), Rorty abre a possibilidade para pensarmos no ensino de ciências comprometido socialmente sem que com isso haja uma suposta ameaça ao método científico. Na abordagem pragmática para o ensino de ciências proposta aqui, o “método” pode estar sempre se reformulando de acordo com as demandas da comunidade pois todas as perspectivas, manifestas através dos discursos, podem ser colocadas e discutidas coletivamente, sendo adotadas ou descartadas tendo como critério aquilo que é melhor para todos. Portanto, não se trata de simplesmente de aceitar tudo, mas de não se fechar a novas e promissoras perspectivas, ou velhas e funcionais, mas sempre tendo em vista o bem-estar geral. Uma boa forma de se pensar o ensino de ciências nas universidades é como Papini descreveu o pragmatismo: como um grande corredor de hotel no qual em cada quarto se executava uma atividade diferente, mas todos ainda continuavam compartilhando o mesmo hotel e todos tinham de passar pelo mesmo corredor. Nossas crenças podem ser distintas, e a universidade talvez seja um dos lugares em que mais pessoas com crenças distintas se reúna, mas ainda assim compartilham o mesmo espaço de produção de conhecimento. Como Rorty apontou, as instituições científicas têm a virtude de praticar a razão como tolerância e a ciência como solida-

riedade, apesar delas próprias não se reconhecerem assim. As instituições científicas podem nos fazer cada vez mais capazes de permitirmos que o diálogo franco e aberto continue acontecendo;

b) O uso de uma terminologia comum à ética e à política – solidariedade – para designar a atividade científica certamente não foi uma arbitrariedade. Ao fazer isso, Rorty já está sugerindo a passagem da epistemologia para a política. Com efeito, ao se referir ao pragmatismo, afirma que “Enquanto partidário da solidariedade, sua avaliação do valor da investigação humana cooperativa só possui uma base ética, não uma base epistemológica ou metafísica” (RORTY, 2002, p. 41). Ele, propositadamente, através de um novo vocabulário (novo no sentido de estranho ao ambiente da reflexão científica), borra os limites entre ciência e política;

c) Não se trata de uma tese especificamente para cientistas, filósofos da ciência ou professores de ciências. O que está em jogo aqui visa objetivos mais amplos que envolve todos, pois trata de redescrever uma das atividades mais importantes do mundo contemporâneo. Podemos questionar se essa redescrição implicará numa mudança da ciência. Provavelmente a resposta é não. O que se buscar mudar aqui são as pessoas e como elas se colocam no mundo – esta talvez seja a mudança mais significativa e a mais esperada, relacionada antes à possibilidade de nosso avanço ético e político;

d) Nesse sentido, a concepção de ciências, e, por conseguinte, seu ensino, não é uma questão epistemológica e sim ética-política.

As grandes cidades e as grandes universidades que concentram relevantes centros de ensino de ciências tendem cada vez mais a ter um público diverso culturalmente, oriundos de diferentes lugares, com linguagens e crenças singulares. As universidades devem ser esse lugar em que pessoas tão diferentes possam ocupar esse mesmo espaço sem a perda ou a renúncia de sua perspectiva identitária. Es-

tudantes de ideias científicas não precisam ser convertidos a cientistas neófitos, precisam apenas compreenderem e aceitarem que existem perspectivas distintas das suas, e que estas também não serão automaticamente aceitas. Não se trata de uma apologia à irracionalidade ou do abandono da razão, pois a ideia é de que, através da conversação e não da força, cada qual possa costurar e expor sua rede de crenças. Para tal, é preciso que todos estejam familiarizados ou possam se familiarizar com os termos de um discurso racional, o que envolve “técnicas de persuasão, padrões de justificação e formas de comunicação” (RORTY, 2005a, p. 90).

• III

É justo questionarmos a viabilidade desta perspectiva neopragmática do ensino de ciências em termos formais nas universidades. Decerto, para tal, seria preciso amplas mudanças, o que envolve nossas concepções de ciências, ensino, organização curricular, compreensão de nós mesmos enquanto seres humanos, clareza acerca de nossas ambições políticas e educacionais, abertura para as contingências de linguagens e identidades. Não há como ser algo para já, mas pode ser algo para um futuro próximo. Certamente, como afirma o próprio Rorty, “Se existe algo de peculiar ao pragmatismo é que ele substitui noções como realidade, razão e natureza pela noção de um futuro humano melhor” (2000, p. 26). Por isso não soa estranho a acusação de que Rorty romantiza a ciência. O próprio pragmatismo é visto por ele como semelhante ao romantismo no que diz respeito a sua glorificação do futuro (RORTY, 2000, p. 26). Ideias que soam estranhas hoje podem vir a ser o senso comum do amanhã.

Não há como saber que utopia irá vingar, quais serão os novos vocabulários que as gerações futuras irão adotar. Se esta geração será capaz de convencer seus pares atuais e futuros do seu vocabulário.

A perspectiva pragmática do ensino de ciências que estamos propondo aqui busca oferecer as vantagens da sua semântica para a constituição de políticas educacionais num contexto em que temos uma pluralidade de vozes destoantes. Ela não pretende ser a solução derradeira para os problemas que acompanham o ensino de ciências nas universidades. Nem tampouco um projeto universalista e salvacionista de nossas mazelas e contradições educacionais. É tão somente a sugestão de que novas ferramentas talvez possam ser utilizadas a fim de que façamos da educação uma atividade criativa na qual o crescimento de todos seja o nosso objetivo.

♦ REFERÊNCIAS

BLACKBURN, Simon. **Verdade**: um guia para perplexos. Trad. Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Caritat. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: editora da UNICAMP, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Para ler Richard Rorty e sua Filosofia da Educação. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, n. 1. Marília-SP, 1997. p. 9-30.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciência y filosofia. In: **Revista de Occidente**. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

ORTEGA Y GASSET, José. **Rebelião das massas**. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Trad. Marcos Antônio Casanova, 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

RORTY, Richard. Verdade, universalidade e política democrática (Justificação, contexto, racionalidade e pragmatismo). In: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia** – os debates Rorty & Habermas. Trad. José Crisóstomo de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

RORTY, Richard. **Pragmatismo e política**. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Martins, 2005b. (Col. Dialética)

RORTY, Richard. **Filosofia como política cultural**. Trad. João Carlos Pijnappel. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Col. Dialética)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens & Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



***PHILOSOPHIA PRIMA E OS
TRANSCENDENTAIS EM TOMÁS
DE AQUINO: UM ESTUDO SOBRE
O COMENTÁRIO AOS SEGUNDOS
ANALÍTICOS***

Matheus Barreto Pazos de Oliveira

• I

O presente texto tem por escopo investigar a caracterização da *philosophia prima* de acordo com Tomás de Aquino. Para tanto, realizarei um estudo sobre o comentário tomásico aos *Segundos Analíticos*, de Aristóteles. Tenho por objetivo examinar os critérios estabelecidos por Tomás para sustentar que a metafísica é uma ciência de princípios gerais, isto é, investiga aquilo que é mais comum. Para cumprir os objetivos anunciados, levarei em consideração o exame de duas lições do *Comentário aos Segundos Analíticos*, quais sejam, as lições 17 e 41, tendo como pressuposto a sistematização tomásica das noções transcendentais em consonância com a caracterização da *philosophia prima*.

Em primeiro lugar, por se tratar de uma investigação sobre um texto cujo gênero é o comentário, é preciso destacar algumas hipóteses de análise sobre o estatuto dos comentários tomásicos. Alguns intérpretes visam justificar o uso dos comentários como auxílio na redação de obras mais ‘autorais.’ Nessa perspectiva, Gauthier sustenta, por exemplo, que os comentários ao *De anima* e à *Ethica Nicomachea* servem de base textual para a redação de partes da *Summa Theologiae*.¹ Realiza-se, assim, um paralelo entre as obras comentadas e os interesses autorais de Tomás ao adaptar elementos extraídos dos textos aristotélicos que são deslocados para o interior de obras autorais. Além dessa hipótese, é possível analisar os comentários como obras que também possuem um estatuto autoral e que, por isso, contém momentos de distanciamento do texto comentado. Tal distanciamento pode ser identificado a partir da presença de críticas, di-

¹ Cf. GAUTHIER, R.-A. Prefácio à edição crítica. In: S. THOMAE DE AQUINO. *Sentencia libri De anima* [ed. R.-A. Gauthier]. Ed. Leon., t.XLV-1. Roma - Paris: Commissio Leonina - Librairie Philosophique J. Vrin, p. 288*-294*; e, numa posição próxima àquela defendida por Gauthier, ver ELDERS, L. The Aristotelian Commentaries of St. Thomas Aquinas. *The Review of Metaphysics*, 63/1, 2009, p. 29-53, para este ponto, ver p. 51-53.

gressões e da introdução de noções alheias ao texto que serve de base para a redação do comentário. Nessa perspectiva, a atenção recai sobre a introdução de fórmulas como “*ad hoc considerandum est*”; “*et huius ratio est*”; “*sciendum est*”; “*sed videtur hoc non esse verum*”; “*sed videtur hoc esse falsum*”, assim como na investigação de conceitos que sofrem uma mudança de significado entre o texto a ser comentado e o próprio comentário.² Nesse tipo de análise, o principal objetivo consiste em distinguir, por um lado, aquilo que é fruto de um comentário ao modo de explicação do texto e, por outro lado, aquilo que pode ser reconhecido como resultado de uma reflexão própria de Tomás ao se deparar com certos problemas filosóficos presentes no texto aristotélico.

No que concerne aos *Segundos Analíticos*, a dúvida sobre o interesse tomásico por comentar esse livro ainda é maior. Com efeito, não é fácil, por exemplo, localizar um ‘tratado’ da *Summa Theologiae* que pode ser claramente reconhecido como um correspondente direto a um conjunto de capítulos e temas tratados no interior dos *Comentário aos Segundos Analíticos*. Ademais, Tomás comentou in-

² Sobre isso, ver GEIGER, L.-B. Saint Thomas et la métaphysique d’Aristote. In: VVAA. Aristote et Saint Thomas d’Aquin. Louvain: Publications Universitaires de Louvain, 1957, p. 175-220, especificamente p. 177; OWENS, J. Aquinas as Aristotelian Commentator. In: CATAN, J. (ed.). *St. Thomas Aquinas on the Existence of God: The Collected Papers of Joseph Owens*. Albany: State University of New York Press, 1980, p. 1-19, especificamente p. 11; AERTSEN, J. *Medieval Philosophy and the Transcendentals: The case of Thomas Aquinas*. Leiden; New York: Brill, 1996; especificamente p. 136-141 e SANTOS, E. B. A locomoção natural dos elementos: Tomás de Aquino, crítico de Aristóteles latino. *Analytica*, v. 18, 2014, p. 123-151, especificamente p. 136-146. Outro aspecto importante, mas que não será primordialmente considerado neste trabalho, consiste na investigação das citações de outras fontes filosóficas presentes nos textos medievais em geral e nos textos tomásicos em particular. Sobre a investigação das citações, ver CALMA, D. *Le poids de la citation: étude sur les sources arabes et grecques dans l’oeuvre de Dietrich de Freiberg*. Fribourg CH: Academic Press Fribourg, 2010; especificamente p. XI-XVII e p. 3-17. Para um bom exemplo desse tipo de análise num comentário tomásico, ver IMBACH, R. Quelques observations sur la réception du livre XII de la *Métaphysique* chez Thomas d’Aquin. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, t. 99, 2015/3, p. 377-407. Para uma análise do uso de citações de *auctoritates* em *De veritate*, 1, 1 e *Summa Theologiae*, I, 16, 1, ver PAZOS, M. A função das citações de *auctoritates* na definição de verdade em Tomás de Aquino. In: CORREIA, A.; PICH, R.; SILVA, M. A. (Org.). *Filosofia medieval*. São Paulo: ANPOF, 2017a, p. 35-47.

tegralmente os *Segundos Analíticos* e parcialmente o *Sobre a interpretação*; não completando, contudo, a tarefa de comentar o restante dos livros que compunham o *Organon*.³ A partir desse cenário de dúvidas que paira sobre o comentário tomásico aos *Segundos Analíticos*,⁴ é útil perguntar: quais são os interesses teóricos que levaram Tomás a comentar integralmente os *Segundos Analíticos* e qual o alcance da exegese que ele fizera desse texto aristotélico?

Não tenho por escopo mapear e elucidar a série de problemas filosóficos que chamaram atenção de Tomás em sua leitura dos *Segundos Analíticos*⁵ e tampouco visou elucidar se é possível rastrear

³ Sobre a data de redação do *Comentário*, ver TORRELL, J.-P. *Iniciação a Santo Tomás de Aquino: sua pessoa e obra*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2004, p. 263-264. Ainda sobre isso, de LIBERA afirma: “Lembremos que os medievais designavam ‘*Logica vetus*’ o conjunto formado pela *Isagoge*, as duas obras de Aristóteles traduzidas por Boécio (*Categorias*, *De interpretatione*) e suas monografias (*Introducitio ad syllogismos categoricos*; *De syllogismo categorico*; *De syllogismo hypothetico*; *De divisione*; *De differentiis topicis*), que substituíram os textos de Aristóteles que, durante um longo período, estiveram inacessíveis. Estas só se tornam acessíveis no fim do século XII e no início do século XIII quando a obra de Aristóteles é traduzida: O restante do *Organon* (*Logica nova*), a partir das traduções de Boécio (*Primeiros Analíticos*, *Tópicos*, *Refutações sofísticas*) e de Tiago de Veneza (*Segundos Analíticos*, feita em 1125-1150), e dos *libri naturales* (isto é, especificamente, a *Physica*, o *De anima*, o *De caelo* e a *Metaphysica*) – que formavam o *Aristoteles novus*. A ‘*Logica nova*’ se distingue da ‘*Logica Modernorum*’ (‘*Lógica dos modernos*’), e é designada como os novos textos produzidos pelos latinos no fim do século XII: *Summulae logicales*, *Sophismata*, *Distinctiones*, *Syncategoremata*, *Tractatus de proprietatibus terminorum*, *Insolubilia*, etc” [de LIBERA, A. *A filosofia medieval*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário e Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1998, p. XXXV, n. 51].

⁴ Sobre os *Segundos Analíticos* no século XIII, ver CORBINI, A. *La teoria della scienza nel XIII secolo. I commenti agli Analitici secondi*. Firenze: SISMEL-Edizioni del Galluzzo, 2006. Ver também a tese de doutorado de DEMANGE, D. *Les Seconds analytiques au treizième siècle et la théorie de la connaissance de Jean Duns Scot*. Paris: Thèse de doctorat de philosophie de l’Ecole Pratique des Hautes Etudes, 2005. A tese foi parcialmente publicada em DEMANGE, D. *Jean Duns Scot: La théorie du savoir*. Paris: Vrin, 2007, restringindo-se aos capítulos que trata sobre Duns Scotus. Agradeço ao prof. Demange por me enviar a versão integral de sua tese de doutorado.

⁵ Embora possua uma edição crítica e algumas traduções para línguas modernas, o *Comentário aos Segundos Analíticos* elaborado por Tomás de Aquino não ocupa um papel de destaque na literatura secundária. Na ausência de um tratamento sistemático desse comentário, é possível identificar estudos sobre tópicos bastante específicos presentes nesse comentário, a saber, o *subiectum* da lógica; o estatuto das ciências intermediárias e o critério de certeza das ciências. Sobre isso, ver, respectivamente, SCHMIDT, *The Domain of Logic According to Saint Thomas Aquinas*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1966, especificamente p. 3-15; WINANCE, E. *Réflexion sur la logique de l’Aquinat*. Son intention, son objet,

paralelos do comentário em outros textos de autoria tomásica⁶. Levando em consideração a segunda hipótese de leitura dos comentários tomásicos ao *corpus aristotelicum*, tenho por escopo investigar a caracterização da *philosophia prima*⁷ no *Comentário aos Segundos Analíticos*, especificamente a partir de uma exegese das lições 41 e 17.⁸ Meu propósito consiste em explicitar, a partir de duas lições do

son horizon, sa nature. *Revue Thomiste*, 87 (3), 1987, p. 391-434, especificamente p. 398-403; TREMBLAY, B. Thomas d'Aquin et la logique comme savoir contemplatif. *Revue Thomiste*, 111 (2), 2011, p. 179-209, especificamente p. 211-212; STORCK, A. *Ars vel scientia rationalis*. A natureza ambivalente da lógica segundo Tomás de Aquino. *Analytica*, v. 17, 2013, p. 373-394, especificamente p. 388-392; NASCIMENTO, C. A. O Estatuto Epistemológico das 'Ciências Intermediárias' segundo São Tomás de Aquino. In: *Ibidem*. *De Tomás de Aquino a Galileu*. 2. ed. Campinas: Unicamp / IFCH, 1998, p. 13-87, especificamente p. 32-51; e CUSTÓDIO, M. D. A Classificação das Ciências no *Comentário aos Segundos Analíticos* I, l. 41, de Tomás de Aquino. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência (UNICAMP)*, v. 17, 2007, p. 149-170.

⁶ À guisa de exemplo, ver o trabalho de LONGO, A. Notula tomistica: gli Analitici secondi di Aristotele nel Commento di Tommaso d'Aquino Super Boethium De Trinitate (q. 2, art. 2). *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale*, XXIII, 2012, p. 173-188. Esta intérprete teve por objeto a consideração da presença dos *Segundos Analíticos* no *Comentário ao Tratado da Trindade* de Boécio. O método utilizado, entretanto, consiste na investigação das citações do texto aristotélico – e não do comentário tomásico – utilizado numa obra que, inclusive, precede a redação do *Comentário*. Sobre a utilização dos *Segundos Analíticos* no prólogo ao *Comentário às Sentenças*, ver OLIVA, A. *Les débuts de l'enseignement de Thomas d'Aquin et sa conception de la sacra doctrina*. Paris: J. Vrin, 2006, especificamente p. 274-278.

⁷ As passagens nas quais Tomás introduz a noção de *philosophia prima*, assim como termos correlatos, no *Comentário aos Segundos Analíticos* [abreviado neste texto como *In Post. Anal.*], são: (i) sobre *philosophia prima*: *In Post. Anal.*, I, lectio 2; *In Post. Anal.*, I, lectio 17 e *In Post. Anal.*, I, lectio 20; sobre *metaphysica*: *In Post. Anal.*, I, lectio 5 e *In Post. Anal.*, I, lectio 41; (iii) sobre *sapientia*: *In Post. Anal.*, I, lectio 44 e *In Post. Anal.*, II, lectio 20 e (iv) sobre *philosophus primus*: *In Post. Anal.*, I, lectio 20. Utilizo-me da seguinte edição do referido *Comentário*: TOMÁS DE AQUINO. *Expositio libri Posteriorum*, [ed. R.-A. Gauthier]. Ed. Leon., t.1*-2. Roma - Paris: Commissio Leonina - Librairie Philosophique J. Vrin, 1989.

⁸ Para a edição latina dos *Segundos Analíticos* [doravante citado por *Analytica Posteriora*], utilizo a edição crítica preparada por Gauthier na edição crítica do *Comentário* de Tomás: ARISTOTELES LATINUS. *Analytica Posteriora* (texto latino de Aristóteles estabelecido por R.-A. Gauthier). In: TOMÁS DE AQUINO. *Expositio libri Posteriorum*, [ed. R.-A. Gauthier]. Ed. Leon., t.1*-2. Roma - Paris: Commissio Leonina; Librairie Philosophique J. Vrin, 1989. Os tradutores do texto aristotélico o qual Tomás teve acesso foram Tiago de Veneza e Guilherme de Moerbeke. Sobre as traduções latinas dos *Segundos Analíticos*, ver HASKINS, C. Mediaeval Versions of the *Posterior Analytics*. *Harvard Studies in Classical Philology*, v. 25, 1914, p. 87-105 e BLOCH, D. James of Venice and the *Posterior Analytics*. *Cahiers de l'Institut du Moyen Âge Grec et Latin*, 78, 2008, p. 37-50.

Comentário, como Tomás introduz novas discussões que não se encontram na letra do texto a ser comentado. Com isso, viso explicitar como certas estratégias argumentativas caracterizam a leitura que Tomás empreende dos *Segundos Analíticos*.

• II

Em *In Post. Anal.* I, lect. 41, Tomás discute os critérios de certeza das ciências⁹, assim como de unidade e diversidade das ciências. Nessa lição, Tomás afirma:

A unidade de cada ciência deve ser derivada da unidade de seu sujeito. É preciso verificar que a unidade de um gênero sujeito é mais comum que o de outro; assim como o gênero do ente ou substância é mais comum que o gênero do corpo móvel. Nessa medida, a metafísica, que trata do ente ou substância, é mais comum que a física, que trata do corpo móvel.¹⁰

Na passagem supracitada, Tomás introduz uma comparação entre duas ciências teóricas que não se encontram anteriormente anunciadas no texto aristotélico a ser comentado. O intuito da comparação consiste em explicitar tanto a unidade de cada ciência considerada em torno da unidade de seu sujeito, mas também destacar que, em comparação, a metafísica considera na investigação que lhe é própria algo mais comum [*communior*] que a física. Nota-se, à guisa de ilustração desse ponto, a classificação presente na lição inicial do *Comentário à Física*:

⁹ Para uma análise que privilegia esse aspecto, privilegiando o exame da física, ver CUSTÓDIO, *op. cit.*, 2007.

¹⁰ *In Post. Anal.* I, lect. 41: “Vnde reliquitur quod cuiuslibet sciencie unitas secundum unitatem subiecti est attendenda. Set, sicut unius generis subiecti unitas est communior quam alterius, ut puta entis siue substancie quam corporis mobilis, ita etiam una sciencia communior est quam alia, sicut methaphisica, que est de ente siue de substancia, communior est quam phisica, que est de corpore mobili”. Todas as traduções presentes neste texto, salvo alusão contrária, são de minha responsabilidade.

A metafísica trata de coisas desse tipo (coisas que não dependem da matéria nem com relação à existência, nem com relação à definição). Enquanto a matemática trata daquilo que depende da matéria com relação à existência, embora não dependa para a definição. E a ciência natural, designada física, trata daquilo que depende não apenas da matéria com relação à existência mas também com relação à definição. E porque tudo que possui matéria é móvel, segue-se que o ente móvel é o sujeito da filosofia natural. Porque a filosofia natural considera as coisas naturais e essas são aquilo cujo princípio é a natureza. A natureza, no entanto, é o princípio de movimento e de repouso naquilo que é. Por isso, a ciência natural trata daquilo que possui em si o princípio do movimento. Contudo, as coisas consideradas enquanto têm algo em comum devem ser determinadas primeiro e separadamente, a fim de que se evite o inconveniente de se repetir o que é comum todas as vezes.¹¹

A classificação das ciências gerais apresentadas na passagem leva em consideração o grau de dependência que cada ciência possui com a matéria¹². Nessa perspectiva, tem-se (i) uma ciência que não depende, sob nenhum aspecto, da matéria em sua investigação; (ii) uma ciência que abstrai determinados aspectos materiais em sua investigação e (iii) uma ciência que depende da matéria para considerar aquilo que investiga. Quando trata da investigação metafísica,

¹¹ TOMÁS DE AQUINO. *Commentaria in octo libros Physicorum Aristotelis*. Ed. Leon., t.II. Roma, 1884. Abreviação da obra com a numeração corrente: *In Phys.* I, lect. 1: “De huiusmodi igitur est metaphysica: de his vero quae dependent a materia sensibili secundum esse sed non secundum rationem, est mathematica: de his vero quae dependent a materia non solum secundum esse sed etiam secundum rationem, est naturalis, quae physica dicitur. Et quia omne quod habet materiam mobile est, consequens est quod ens mobile sit subiectum naturalis philosophiae. Naturalis enim philosophia de naturalibus est; naturalia autem sunt quorum principium est natura; natura autem est principium motus et quietis in eo in quo est; de his igitur quae habent in se principium motus, est scientia naturalis. Sed quia ea quae consequuntur aliquod commune, prius et seorsum determinanda sunt, ne oporteat ea multoties pertractando omnes partes illius communis repetere.”

¹² Posição também confirmada em *In Post. Anal.* I, lect. 41: “Secundum modum dicens quod illa scientia que non est de subiecto est certior illa que est de subiecto. Et accipitur hic subiectum pro materia sensibili.”

ciência geral (i), deve-se ressaltar que essa ciência examina tanto coisas que excluem a matéria em sua constituição, quais sejam, as substâncias separadas e a divindade, quanto examina as coisas materiais num máximo grau de inteligibilidade, isto é, dirigindo sua investigação aos aspectos mais inteligíveis que constituem as coisas materiais. Por isso, a metafísica separa o que é inteligível, objeto de sua investigação, daquilo que é material. A matemática, ciência geral (ii), por sua vez, é apresentada como uma ciência que lida com a matéria de uma maneira distinta daquela empreendida pela investigação metafísica. Com efeito, o que se considera na matemática não é a existência material de determinada classe de objetos, mas seus aspectos quantitativos e relacionais. Embora o que seja considerado na matemática dependa da matéria em sua existência, não havendo assim ‘entes matemáticos’ existentes em si mesmos, a definição dos ‘entes matemáticos’ independe da existência material, na medida em que o intelecto humano, quando abstrai aspectos quantitativos da matéria, não leva em consideração sua existência. A ciência geral (iii), qual seja, ciência natural, considera aquilo que depende da matéria em sua existência e em sua definição. Isso porque é próprio da investigação natural considerar o princípio segundo o qual a natureza pode ser definida. Nessa medida, a investigação natural considera, diferentemente da metafísica e da matemática, o ente móvel, pois o movimento é o princípio segundo o qual a própria noção de natureza é definida. Tem-se, assim, numa primeira classificação presente no prólogo ao *Comentário à Física*, três investigações próprias de ciências gerais que correspondem a três tipos de consideração intelectual da matéria.¹³

¹³ Posição similar pode ser encontrada na lição inicial do *Comentário ao De sensu et sensato*: “Sicut philosophus dicit in tertio de anima, sicut separabiles sunt res a materia, sic et quae circa intellectum sunt. Unumquodque enim intantum est intelligibile, inquantum est a materia separabile. Unde ea quae sunt secundum naturam a materia separata, sunt secundum seipsa intelligibilia actu: quae vero a nobis a materialibus conditionibus sunt abstracta, fiunt intelligibilia actu per lumen nostri intellectus agentis.

A introdução da física, considerada como ciência teórica, em *In Post. Anal.* I, lect. 41, auxilia na compreensão de outra ciência teórica, a saber, a metafísica. A consideração da metafísica, nesse contexto, serve para elucidar que essa ciência considera o que é mais comum. Levando em consideração esse aspecto, Tomás investiga em que medida a metafísica ou filosofia primeira deve ser considerada uma ciência de princípios gerais. Ele assim procede na lição 17 do *Comentário aos Segundos Analíticos*.

Et, quia habitus alicuius potentiae distinguuntur specie secundum differentiam eius quod est per se obiectum potentiae, necesse est quod habitus scientiarum, quibus intellectus perficitur, etiam distinguantur secundum differentiam separationis a materia; et ideo philosophus in sexto metaphysicorum distinguit genera scientiarum secundum diversum modum separationis a materia. Nam ea, quae sunt separata a materia secundum esse et rationem, pertinent ad metaphysicum; quae autem sunt separata secundum rationem et non secundum esse, pertinent ad mathematicum; quae autem in sui ratione concernunt materiam sensibilem, pertinent ad naturalem." *Sentencia libri De sensu et sensato cuius secundus tractatus est De memoria et reminiscencia*, [ed. R.-A. Gauthier]. Ed. Leon., t.XLV-2. Roma - Paris: Commissio Leonina - Librairie Philosophique J. Vrin, 1985., citado a partir da nomenclatura e numeração corrente: *In De sensu et sensato*, I, lect. 1. No entanto, é preciso ressaltar que, a despeito do critério de classificação ainda ser a dependência da matéria, neste texto, Tomás emprega o termo *separar* de um modo menos rígido. O *modum separationis a materia* é a expressão utilizada para diferenciar e classificar as três ciências gerais. Trata-se, nesse caso, de uma expressão que guarda similaridade de sentido com o critério expresso como *dependent a materia sensibili* em *In Phys.* I, lect. 1. Para o uso mais técnico da separação [*separatio*], resguardando o sentido desta noção para explicitar o que é próprio da investigação metafísica ao considerar as coisas materiais, ver *Super Boetium De Trinitate*. Ed. P.-M.J. Gils. Ed. Leon., t.L. Roma - Paris: Commissio Leonina - Cerf, 1992, p. 75-171, especificamente, a partir da nomenclatura e numeração corrente, *Super Trinitate*, q. 5, a. 3, resp. : "Sic ergo in operatione intellectus triplex distinctio invenitur. Una secundum operationem intellectus componentis et dividētis, quae separatio dicitur proprie; et haec competit scientiae divinae sive metaphysicae. Alia secundum operationem, quae formantur quidditates rerum, quae est abstractio formae a materia sensibili; et haec competit mathematicae. Tertia secundum eandem operationem quae est abstractio universalis a particulari; et haec competit etiam physicae et est communis omnibus scientiis, quia in scientia praetermittitur quod per accidens est et accipitur quod per se est". Por razões de escopo, não tratarei da função da separação apresentada em *Super Trinitate*, q. 5, a. 3, uma vez que, para tanto, seria necessário investigar as especificidades da operação judicativa [*operationem intellectus componentis et dividētis*] e sua relação com a metafísica [*et haec competit scientiae divinae sive metaphysicae*]. Sobre isso, ver o artigo pioneiro de GEIGER, L.-B. Abstraction et séparation d'après S. Thomas – *In De Trinitate*, q. 5, a. 3. *Revue des sciences philosophiques et theologiques*, 31, 1947, p. 3-40, bem como SCHMIDT, R. L'emploi de la séparation en métaphysique. *Revue Philosophique de Louvain*, tome 58, nº59, 1960, p. 373-393.

Em *Post. Anal.* I, 9, Aristóteles apresenta critérios para se distinguir a demonstração a partir de princípios imediatos¹⁴ e a demonstração a partir de princípios apropriados.¹⁵ Trata-se de uma discussão sobre o estatuto dos princípios apropriados no contexto de investigações científicas. Por um lado, é possível identificar demonstrações que partem de princípios imediatos, mas que não tomam o princípio apropriado, isto é, o princípio segundo o qual se deriva o conhecimento próprio daquilo que se investiga. Por outro lado, é possível reconhecer investigações que partem do princípio apropriado e, nesse tipo de exame, tem-se o conhecimento científico, ou seja, aquilo que se conhece pertence ao mesmo gênero do princípio identificado por aquele que conhece. Ainda nesse trecho, Aristóteles lança mão do exemplo da prova da quadratura do triângulo e o modo segundo o qual Brissão se utiliza de um princípio imediato, porém não apropriado, para demonstrar tal prova.¹⁶ Para Aristóteles, o crucial nesse ponto é sustentar que a caracterização do conhecimento científico sobre determinado item deve partir do princípio apro-

¹⁴ Como bem assinala Tomás, numa lição anterior, este princípio imediato não corresponde ao que se designa por axioma, como é o caso, por exemplo, do princípio de não-contradição: “Dicit ergo primo quod immediatum principium syllogismi duplex est. Unum est quod dicitur positio, quam non contingit demonstrare et ex hoc immediatum dicitur; neque tamen aliquem docendum, idest qui doceri debet in demonstrativa scientia, necesse est habere, idest mente concipere sive ei assentire. Aliud vero est, quod dicitur dignitas vel maxima propositio, quam necesse est habere in mente et ei assentire quemlibet, qui doceri debet. Et manifestum est quod quaedam principia talia sunt ut probatur in IV metaphysicae de hoc principio, quod affirmatio et negatio non sunt simul vera, cuius contrarium nullus mente credere potest etsi ore proferat. Et in talibus utimur nomine praedicto, scilicet dignitatis vel maximae propositionis, propter huiusmodi principiorum certitudinem ad manifestandum alia.” (*In Post. Anal.*, I, c. 2, lect. 5). Para uma discussão sobre a fundamentação medieval do princípio de não-contradição, ver GORIS, W. The Foundation of the Principle of Non-Contradiction. Some Remarks on the Medieval Transformation of Metaphysics. *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale*, XXII, 2011, p. 527-557.

¹⁵ Cf. *Analytica Posteriora*, I, c. 9 (ed. GAUTHIER), p. 63: “Quoniam autem manifestum est quod unumquodque demonstrare non est, set aut ex unoquoque principiorum, si id quod demonstratur sit secundum quod est illud, non est scire hoc quidem si ex eris et indemonstrabilibus monstretur et immediatis”.

¹⁶ Cf. *Analytica Posteriora*, I, c. 9 (ed. GAUTHIER), p. 63: “Non itaque secundum quod illud est scit, set secundum accidens: non enim conuenit demonstratio et in aliud genus”.

priado, isto é, pertencente ao gênero do item investigado. Por conta dessa restrição, cada investigação científica deve possuir princípios que lhe sejam apropriados, excluindo a possibilidade de princípios comuns a diversos campos de investigação. Há, entretanto, apenas uma exceção nesse quadro de investigações científicas, qual seja, as ciências intermediárias. No texto em questão, Aristóteles menciona a harmônica e a mecânica, subordinadas, respectivamente, à geometria e aritmética. Com efeito, essas ciências tomam o princípio de uma ciência que lhes é superior e, por conta disso, não possuem princípios que lhe sejam apropriados por si, mas tão somente princípios dados por outra ciência.¹⁷ Apenas nesse registro das ciências intermediárias, portanto, é possível sustentar a existência de princípios comuns que servem a certas investigações científicas.

Ao determinar uma restrição no que concerne aos princípios apropriados de cada ciência, Aristóteles é taxativo sobre um aspecto: não há demonstração dos princípios apropriados de cada ciência. Se, porventura, existisse tal demonstração, deveríamos postular certo tipo de ciência que conheceria os princípios a partir de algo que os antecede e que a eles seria comum. Tal ciência corresponderia a uma espécie de conhecimento geral dos princípios e, por isso, possuiria um estatuto de saber mais geral, na medida em que possuiria como campo de investigação o conhecimento apropriado de todos os princípios que constituem as demais ciências. A possibilidade de uma aplicação comum de princípios restaria limitada, tão somente, às ciências intermediárias.¹⁸ Contudo, a leitura que Tomás realiza

¹⁷ Trata-se da relação entre as noções de *quia* e *propter quid* em se tratando do caso das ciências intermediárias: “Si uero non, set sicut armonica per arismetiam. Huiusmodi autem demonstrantur quidem similiter, set differunt: ipsum enim quia alterius quidem sciencie (subjectum enim genus alterum est), set propter quid superioris est, cuius per se passiones sunt.” (*Analytica Posteriora*, ed. GAUTHIER, p. 63).

¹⁸ Cf. *Analytica Posteriora*, I, c. 9 (ed. GAUTHIER), p. 63: “Si autem hoc, manifestum est et quod non est uniuscuiusque propria principia demonstrare; erunt enim illa omnium principia, et sciencia illorum propria omnibus. Et namque sciuit magis intelligens ex superioribus causis; ex prioribus enim sciuit, cum

desse capítulo dos *Segundos Analíticos* não respeita, numa primeira leitura, a interdição aristotélica.¹⁹ Em seu comentário, Tomás introduz uma outra ciência além daquelas que foram mencionadas no texto aristotélico, a saber, a filosofia primeira:

[Aristóteles] toma como conclusão que se as demonstrações nas ciências particulares não procedem de princípios comuns [*ex communibus principiis*], e se os princípios dessas ciências possuem algo anterior que lhes é comum [*aliquid prius se, quod est commune*], então é evidente que não compete a cada ciência provar seus próprios princípios. Porque os princípios anteriores [*priora principia*], a partir dos quais os princípios próprios de cada ciência particular podem ser provados, são princípios comuns para tudo [*principia communia, est propria omnibus*]. Ademais, a ciência que considera tais princípios comuns é própria a tudo, ou seja, encontra-se relacionada com tudo aquilo que é comum, assim como cada uma das ciências particulares encontra-se relacionada com os itens que lhe são próprios. Por exemplo, como o sujeito da aritmética é o número, a aritmética considera itens próprios ao número. De maneira semelhante, a filosofia primeira, que considera todos os princípios [*quae considerat omnia principia*], na medida que seu sujeito é o ente, o qual é comum a tudo. Nessa medida, a filosofia primeira considera itens próprios ao ente,

non ex causatis sciat causas. Quare si magis sciuit, cum non ex causatis sciat causas. Quare si magis sciuit et maxime, et sciencia illa erit et magis ex maxime. *Set demonstratio non conuenit in aliud genus, set aut sicut dictum est geometrice in mechanicas uel machiatiuas aut speculatiuas, et arismetice in armonicas*" (meu grifo).

¹⁹ É sintomático, por exemplo, o juízo de PORCHAT, O. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: Editora UNESP, especificamente p. 254, n. 243, em sua tese de doutorado que versa sobre os *Segundos Analíticos*, quando afirma haver um deslize exegético da 'tradição' – na qual Tomás figura com destaque – ao sustentar uma ciência universal de todos os princípios e que essa maneira de ler Aristóteles 'violentaria' o sentido do texto. Meu interesse, contudo, difere da proposta de Porchat, uma vez que tenho como fonte primária o *Comentário aos Segundos Analíticos* de Tomás. Nessa medida, aquilo que para um intérprete do texto aristotélico se mostra como um deslize exegético, pode ser interpretado pelo leitor de textos medievais como a possibilidade de se verificar o desenvolvimento filosófico presente em autores desse período histórico.

que são comuns a tudo [*quae sunt omnibus communia*], como algo que lhe é próprio.²⁰

A partir dessa passagem, é possível destacar as estratégias que levam Tomás a introduzir a noção de filosofia primeira no interior do *Comentário aos Segundos Analíticos*. Em primeiro lugar, é importante notar a sutil diferença apresentada por Tomás acerca do termo ‘princípio’, caracterizado sob diversos tipos. O primeiro tipo diz respeito à utilização de princípios imediatos, descritos na passagem a partir da primeira menção a ‘princípios comuns’ [*ex communibus principiis*], não pertencentes ao mesmo gênero daquilo que se pretende explicar cientificamente. Trata-se, portanto, de um mau uso dos princípios, uma vez que a cada investigação de determinada ciência corresponde, tão somente, um princípio apropriado a partir do qual se procede e que resulta numa explicação satisfatoriamente científica. A única exceção à regra consiste nas ciências intermediárias que, de fato, partem de princípios comuns, isto é, princípios apropriados derivados de outras ciências que lhes são superiores. Embora haja uma recusa no que concerne à possibilidade de se compartilhar princípios apropriados, Tomás introduz uma outra concepção de princípio, qual seja, a de “princípios anteriores” [*priora principia*]. Estes possuem um estatuto distinto dos “princípios comuns” considerados por mais de uma ciência. De acordo com Tomás, os “princípios anteriores” precedem a todos os princípios apropriados de cada ciência

²⁰ *In Post. Anal.* I, c. 9, lect. 17: “[Aristoteles] inducit conclusionem dicens quod, si hoc verum est, scilicet quod demonstrationes in singulis scientiis non fiunt ex communibus principiis, et iterum quod principia scientiarum habent aliquid prius se, quod est commune; manifestum est quod non est unuscuiusque scientiae demonstrare principia sua propria. Illa enim priora principia, per quae possent probari singularum scientiarum propria principia, sunt communia principia omnium, et illa scientia, quae considerat huiusmodi principia communia, est propria omnibus, idest ita se habet ad ea, quae sunt communia omnibus, sicut se habent aliae scientiae particulares ad ea, quae sunt propria. Sicut cum subiectum arithmeticae sit numerus, ideo arithmetica considerat ea, quae sunt propria numeri: similiter prima philosophia, quae considerat omnia principia, habet pro subiecto ens, quod est commune ad omnia; et ideo considerat ea, quae sunt propria entis, quae sunt omnibus communia, tanquam propria sibi.”

particular, na medida em que todos os princípios apropriados dependem dos princípios anteriores para se constituir enquanto princípios. Isso se deve ao fato de que os princípios anteriores tratam daquilo que concerne a tudo [*est propria omnibus*]. Por conta desse outro tipo de princípio, Tomás distingue entre (i) ‘princípios comuns’ tomados a partir da concepção de uso inapropriado de princípios nas explicações científicas e (ii) ‘princípios comuns para tudo’, na medida em que este segundo tipo corresponde ao escopo de investigação próprio dos ‘princípios anteriores.’ Ademais, como se encontra vedada a possibilidade de uma partilha de princípios apropriados, na medida em que estes encontram-se restritos às ciências que lhe são congêneres, Tomás introduz uma ciência que tem por princípio apropriado justamente o ‘princípio comum para tudo’ ou ‘princípio anterior.’ Trata-se, nesse caso, da filosofia primeira, uma vez que essa ciência, de acordo com Tomás, considera o que é comum a tudo. Nessa perspectiva, o alcance da filosofia primeira permite que esta ciência considere os princípios comuns para tudo, por se tratar de uma ciência que tem por horizonte de investigação ou expediente teórico a análise do ente que é, de acordo com Tomás, comum a tudo, isto é, comum aos demais princípios apropriados das ciências particulares. Não se trata, nesse caso, de uma transposição do tipo de investigação da filosofia primeira à investigação do que é próprio a cada ciência. O que Tomás procura ressaltar é a especificidade do princípio apropriado da filosofia primeira. Por ser uma ciência que considera aquilo que é anterior e comum aos demais princípios, a filosofia primeira possui um alcance mais geral que a distingue dos demais campos de investigação científica.

Além desse aspecto, Tomás denomina ciência particular um tipo de investigação científica que considera um item isoladamente, se levarmos em consideração a relação existente com o todo, e que possui um princípio que lhe é próprio para investigar esse item. Nes-

se caso, trata-se de uma caracterização tendo em vista a relação estabelecida entre as ciências particulares e outro tipo de ciência que considera o todo e que pode ser caracterizada como geral.²¹ Com a subdivisão dos tipos de princípios a partir das noções de ‘princípio apropriado’ e ‘princípio anterior’, Tomás procura garantir, por um lado, a manutenção do critério apresentado por Aristóteles sobre a impossibilidade de que cada ciência demonstre seus princípios apropriados, mas o faz não apenas restringindo essa impossibilidade às ciências particulares, bem como apresentando um outro tipo, mais abrangente, de princípio apropriado. As ciências particulares não possuem um alcance que justifique a explicação dos princípios das demais ciências, na medida em que são restritas a um aspecto em isolado nas suas investigações. Por outro lado, a introdução da filosofia primeira cumpre uma função que não se encontra explicitamente garantida no texto aristotélico comentado. A filosofia primeira é apresentada como a ciência do todo, daquilo que é comum e, por isso, pode ser caracterizada como aquela que procede do princípio comum aos demais princípios apropriados das ciências particulares.

A caracterização da filosofia primeira como ciência geral também se encontra atestada no proêmio ao *Comentário à Metafísica*.²² Nesse texto, Tomás apresenta uma série de critérios para explicitar a necessidade de uma ciência reguladora [*regulatrix*] das demais ciências. É importante destacar o segundo aspecto anunciado nesse texto, qual seja, a consideração própria dessa ciência ao examinar aquilo que é mais intelectual. Por conta disso, o que é investigado pela filosofia primeira tem por princípio o mais intelectual e, de acordo com

²¹ Sobre a relação entre ciência particular e ciência geral, ver DOIG, J. *Aquinas on Metaphysics: A historical-doctrinal study of the Commentary on the Metaphysics*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1972, especificamente p. 173.

²² Sobre o proêmio ao *Comentário à Metafísica*, ver MANSION, S. L'intelligibilité métaphysique d'après le Proemium du Commentaire de Saint Thomas d'Aquin à la Métaphysique d'Aristote. *Rivista di filosofia neo-scolastica*, n. 70, 1978, p. 49-62.

Tomás, mais universal. As demais ciências, também designadas no proêmio como ciências particulares, dependem do que é investigado e estabelecido pela ciência reguladora, uma vez que a restrição de investigação inerente às ciências particulares as impede de exceder seu horizonte de investigação. Nessa perspectiva, a ciência reguladora²³ ordena as demais ciências, uma vez que a investigação que lhe é própria garante não apenas a determinação de seu princípio apropriado, qual seja, considerar seus itens de investigação a partir do que é mais comum ou universal, mas também a restrição dos princípios próprios das demais ciências, que são a ela ordenadas.²⁴

O critério de regência ou ordenação da filosofia primeira é apresentado a partir de outro termo no *Comentário aos Segundos Analíticos*. Ainda no comentário a *Post. Anal.* I, 9, Tomás denomina

²³ Denominada no proêmio como teologia, metafísica e filosofia primeira: “Secundum igitur tria praedicta, ex quibus perfectio huius scientiae attenditur, sortitur tria nomina. Dicitur enim scientia divina sive theologia, in quantum praedictas substantias considerat. Metaphysica, in quantum considerat ens et ea quae consequuntur ipsum. Haec enim transphysica inveniuntur in via resolutionis, sicut magis communia post minus communia. Dicitur autem prima philosophia, in quantum primas rerum causas considerat.” (TOMÁS DE AQUINO. *Sententia libri Metaphysicae*. M. –R. Cathala (ed.), R. M. Spiazzi (revisor). Turin: Marietti, 1950, citado doravante a partir da nomenclatura e numeração corrente: *In Meth.*, proemium). Sobre estes nomes que configuram partes desta ciência, Storck acertadamente afirma: “[...] A sua parte geral, designada propriamente ‘metafísica’ possui o *ens in quantum ens* como *subiectum*, trata das demais noções comuns ou transcendentais e investiga a divisão e o modo de ser da substância e dos acidentes. Na parte intitulada ‘teologia’, prova a existência de Deus como princípio ou causa deste *subiectum*, ao passo que na parte nomeada ‘filosofia primeira’ investiga as primeiras causas e certos princípios das *demais* ciências” (STORCK, A. *Autonomia e subalternação. Notas acerca da estrutura e dos conflitos das Teologias em Tomás de Aquino*. In: ÉVORA, Fátima *et alii* (orgs.). *Lógica e Ontologia. Ensaios em homenagem a Balthazar Barbosa Filho*. São Paulo: Discurso Editorial, 2004, p. 387–418, especificamente p. 407).

²⁴ Cf. *In Meth.*, proemium: “Secundo ex comparatione intellectus ad sensum. Nam, cum sensus sit cognitio particularium, intellectus per hoc ab ipso differre videtur, quod universalia comprehendit. Unde et illa scientia maxime est intellectualis, quae circa principia maxime universalia versatur. Quae quidem sunt ens, et ea quae consequuntur ens, ut unum et multa, potentia et actus. Huiusmodi autem non debent omnino indeterminata remanere, cum sine his completa cognitio de his, quae sunt propria alicui generi vel speciei, haberi non possit. Nec iterum in una aliqua particulari scientia tractari debent: quia cum his unumquodque genus entium ad sui cognitionem indigeat, pari ratione in qualibet particulari scientia tractarentur. Unde restat quod in una communi scientia huiusmodi tractentur; quae cum maxime intellectualis sit, est aliarum regulatrix.”

a filosofia primeira como ciência preeminente em relação às demais ciências:

[Aristóteles] mostra a preeminência dessa ciência que considera os princípios comuns, a saber, a filosofia primeira, com relação às demais ciências. Porque aquilo pelo qual algo é provado deve ser cientificamente mais conhecido ou apreendido. Aquele cujo conhecimento de algo procede de causas superiores, deve entender mais sobre essas causas, pois seu entendimento procede do que é absolutamente anterior [*prioribus simpliciter*], na medida em que não é pelo que é causado que ele conhece essas causas.²⁵

A tese da preeminência da filosofia primeira diz respeito à caracterização do tipo de conhecimento científico resultante dos princípios apropriados dessa ciência. A filosofia primeira possui como princípio apropriado aquilo que é denominado como mais anterior [*prioribus simpliciter*]. Tendo isso em vista, a explicação científica dessa ciência será a mais geral e, de acordo com Tomás, procede da causa, isto é, daquilo que constitui o conhecimento posterior das demais ciências. Estas, por sua vez, procedem de princípios apropriados circunscritos a um aspecto do ente ou do que é mais comum e, quando se compara o conhecimento resultante dessas ciências com o conhecimento resultante da filosofia primeira, deve-se dizer que o conhecimento das ciências particulares procede do que é causado, isto é, procede do conhecimento oferecido pela filosofia primeira, que conhece as causas superiores. Nessa perspectiva, o conhecimento que deriva de princípios mais gerais deve ser considerado o conhecimento mais científico, uma vez que a explicação pela causa

²⁵ *In Post. Anal.* I, lect. 17: “[Aristoteles] ostendit praeeminentiam huiusmodi scientiae, quae considerat principia communia, scilicet primae philosophiae, ad alias. Semper enim oportet illud, per quod aliquid probatur, esse magis scitum vel notum. Qui enim scit aliquid ex superioribus causis, oportet quod sit magis intelligens illas causas, quia scivit ex prioribus simpliciter, cum non sciat ex causatis causas.”

mais superior e que antecede às demais deve ser considerado o conhecimento mais geral, do qual os demais derivam.²⁶

• III

A inserção da *philosophia prima* como ciência de princípios gerais ou daquilo que é comum encontra-se em consonância com a sistematização das noções gerais do ente empreendida por Tomás em outras passagens de sua obra. Nessa perspectiva, minha análise sobre a estratégia de inserção da filosofia primeira se insere no conjunto de comentários contemporâneos que visam investigar o desenvolvimento gradual da metafísica desde o século XIII mediante o exame das dispersões de escopo²⁷, da rebeldia de projetos²⁸, da clivagem conceitual²⁹ e também das estratégias de inserção conceitual considerada num contexto de recepção do *corpus aristotelicum* no Ocidente latino e no desenvolvimento da doutrina medieval dos transcendentais.

No cenário medieval latino, a metafísica sofreu uma considerável mudança conceitual. Em grande medida, é possível identificar tal mudança a partir da recepção da obra de Avicena, sobretudo em se tratando dos primeiros capítulos do *Liber de Philosophia Prima sive Scientia divina*.³⁰ Nessa obra, Avicena identifica o problema que

²⁶ Cf. *In Post. Anal.* I, lect. 17: “quo omnia alia probantur, et ipsum non probatur ex alio priori. Et per consequens scientia superior erit magis scientia, quam inferior; et scientia suprema, scilicet philosophia prima, erit maxime scientia.”

²⁷ Cf. GORIS, W. After Scotus: Dispersions of Metaphysics, of the Scope of Intelligibility and of the Transcendental in the Early 14th Century. *Quaestio*, 8, 2008, p. 139-157.

²⁸ Cf. BOULNOIS, O. *Métaphysiques rebelles*. Paris: PUF, 2013.

²⁹ Cf. FOLGER-FONFARA, S. *Das ‘Super’-Transzendente und die Spaltung der Metaphysik: Der Entwurf des Franziskus von Marchia*. Leiden; New York: Brill, 2008.

³⁰ Cf. AVICENNA LATINUS. *Liber De Philosophia prima sive Scientia divina, I-X*. Édition critique de la traduction latine médiévale, par S. Van Riet. Louvain: E. Peeters; Leiden: Brill, 1977. (Doravante citado a partir da nomenclatura e numeração correntes: LPP, I, 1). Trata-se da tradução latina do tratado árabe intitulado *Ilahiyat*. Sobre a recepção da metafísica aviceniana no cenário latino, ver BERTOLACCI, A.

se tornará fundamental para a discussão do tema (*subiectum*) a ser considerado pela filosofia primeira ou metafísica, qual seja, o *ens qua ens*.³¹ A nova estruturação da metafísica em torno do *ens qua ens* passa a constituir o ponto de partida para uma investigação acurada sobre a constituição última da realidade e, sobretudo, contribui para a caracterização da ciência que tem por responsabilidade oferecer um discurso cientificamente justificado sobre a realidade. Nesse contexto, os autores latinos que lidam com este tipo específico de saber, herdaram um novo problema a partir da leitura do texto aviceniânico: quais os critérios que conferem à metafísica uma ordenação que a constitua como ciência apropriada para investigar o *ens qua ens*?

A busca pela sistematização científica da metafísica torna-se a pedra de toque da filosofia desenvolvida no cenário latino. No decorrer do século XIII do Ocidente latino, é possível identificar uma série de recepções do problema colocado por Avicena, assim como um gradativo conhecimento textual do *corpus aristotelicum*, que possibilita, em conjunto com a leitura do *Liber de Philosophia Prima*, a reconfiguração da reflexão em torno da filosofia primeira.³²

On the Latin Reception of Avicenna's Metaphysics before Albertus Magnus: An Attempt at Periodization. In: HASSE, Dag; BERTOLACCI, Amos (eds.). *The Arabic, Hebrew and Latin Reception of Avicenna's Metaphysics*. Berlin: de Gruyter, 2012, p. 197-223.

³¹ Nesse caso, trata-se de uma nova leitura e recepção da *Metafísica* de Aristóteles: antes de Avicena, a ênfase na análise dos autores medievais recaía no que se estabelece no livro E 1, isto é, cabe à metafísica investigar itens separados da matéria no que concerne ao movimento e existência. Tal ênfase, entretanto, destoa do que se enfatiza em Γ : cumpre à metafísica investigar o ente enquanto ente. A novidade aviceniânica consiste numa reestruturação do tema (*subiectum*) da metafísica a partir desse segundo aspecto e, para além do texto aristotélico, examinar em que consiste uma investigação científica do *ens qua ens*. Sobre o desenvolvimento medieval da metafísica, ver o clássico de ZIMMERMANN, A. *Ontologie oder Metaphysik? Die Diskussion über den Gegenstand der Metaphysik im 13. und 14. Jahrhundert. Texte und Untersuchungen*. 2. ed. Louvain: Peeters, 1998. Para uma síntese do problema, ver análise de STORCK, *op. cit.*, 2004, p. 392-401.

³² Além do já mencionado Zimmermann, citado na nota anterior, ver: HONNEFELDER, L. Der zweite Anfang der Metaphysik. Voraussetzungen, Ansätze und Folgen der Wiederbegründung der Metaphysik im 13./14. Jahrhundert. In: BECKMANN, Jan P. et alii (orgs.). *Philosophie im Mittelalter. Entwicklungslinien und Paradigmen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1987, p. 165-186; HONNEFELDER, L. *Scientia transcendens. Die formale Bestimmung der Seiendheit und Realität in der Metaphysik des Mittelalters und*

A partir das fontes recepcionadas, começa a se delinear uma reflexão cada vez mais sistemática sobre a noção de *ens*. Autores do século XIII latino, passam a refletir sobre o estatuto da noção de *ens*, considerando essa noção a partir de um modelo que ultrapassa o modelo categorial: trata-se de uma reflexão que leva em consideração um outro modelo, qual seja, o modelo transcendental.³³ Transcendental, nesse contexto, diz respeito ao estatuto de noções que não se encontram restritas a determinada categoria, mas que perpassam, naquilo que significam, o modelo categorial a partir do qual se predicava o *ens* tendo em vista, tão somente, a substância e os demais acidentes. Com efeito, noções como *ens*, *bonum*, *unum*, *res* e *veritas* passam a ser investigadas como pertencentes a outro grupo numa investigação metafísica. Tornam-se, no decorrer dos séculos XIII e XIV, conceitos-chave para empreender uma reflexão acerca do estatuto científico da metafísica, assim como passam a ser caracterizados como princípios gerais que desempenham a função de ser fundamento para o conhecimento humano sobre a realidade.³⁴ Nesse sentido, essas noções ocupam um lugar privilegiado para se discutir a concepção medieval de metafísica, entendida nesse contexto como a ciência que investiga a constituição última da coisa, mas também auxilia na discussão sobre o modo filosófico de fundamentar, no domínio do discurso, a maneira segundo a qual o ser humano apreende ou conhece essa mesma coisa. A expressão ‘transcendental’ remete,

der Neuzeit (Duns Scotus – Suarez – Wolff – Kant – Peirce). Hamburg: Meiner, 1990; BOULNOIS, O. *Être et représentation. Une généalogie de la métaphysique moderne à l'époque de Duns Scot (XIIIe-XIVe siècle)*. Paris: PUF, 1999; COURTINE, J-F. *Suarez et le système de la métaphysique*. Paris: PUF, 1990; AERTSEN, J., *op. cit.*, 1996; (2012) e GORIS, W., *op. cit.*, 2008.

³³ Para uma análise geral sobre a doutrina medieval dos transcendentais, consultar, sobretudo, AERTSEN, J. *Medieval Philosophy as Transcendental Thought: From Philip the Chancellor (ca. 1225) to Francisco Suárez*. Leiden; New York: Brill, 2012.

³⁴ Para esse duplo aspecto, levando em consideração o método resolutivo na apreensão dos princípios gerais em Tomás, ver PAZOS, M. Resolução e apreensão de princípios em Tomás de Aquino. *Princípios: Revista de Filosofia* (UFRN), v. 23, n. 40, 2016a, p. 185-214.

nesse contexto, ao estatuto dessas noções. Contudo, é útil alertar que o termo ‘transcendental’ não deve ser considerado como sinônimo do termo ‘transcendente’³⁵. Não se trata, simplesmente, de uma análise sobre os atributos divinos ou sobre a possibilidade do conhecimento quididativo da divindade, mas de uma nova forma de pensar os problemas da fundamentação da coisa e do seu conhecimento. Para leitores atentos da primeira *Crítica* kantiana, essas noções são denominadas por Kant como advindas da ‘filosofia transcendental dos antigos’, justamente para diferenciar o uso do termo ‘transcendental’ num contexto crítico daquele ‘tradicionalmente’ utilizado³⁶. Na obra

³⁵ “No estudo da filosofia medieval, usualmente se fala de uma doutrina dos “transcendentais”. No entanto, os autores medievais falam de *transcendentia*. A ambivalência deste termo é esclarecida por uma obra de Armandus de Bellovisu (+1334), *Declaratio difficultum terminorum theologiae, philosophiae et logicae* (II, c. 274). Após uma explicação geral do termo *transcendens* – que significa *transiens omne ens* – Armandus distingue dois conceitos. O primeiro se funda sobre a *nobilitas entitatis*; *transcendens* (1) é aquilo que ultrapassa qualquer ente: Deus. O outro conceito concerne à *communitas praedicationis*; nesse sentido, há seis *transcendentia*: *ens, unum, verum, bonum, res et aliquid*. *Transcendens* (2) é o que é comum a todas as coisas e que, por isso, transcende as categorias aristotélicas. O último sentido, correspondente àquilo que Armandus denomina “o uso comum da palavra”, exprime o novo sentido filosófico que o termo adquiriu no século XIII.” (AERTSEN, J. Conférence de M. Jan Aertsen: Directeur d’études invité. *École pratique des hautes études. Section des sciences religieuses. Annuaire*, 07, 1998, p. 369-372, especificamente p. 369). Para uma investigação acurada sobre o termo *transcendens* no cenário medieval, ver AERTSEN, *op. cit.*, 2012, p. 13-34.

³⁶ “Há, ainda, na filosofia transcendental dos antigos, um capítulo que contém conceitos puros do entendimento, os quais, embora não sendo contados entre as categorias, no consenso dos antigos deviam valer, segundo aqueles antigos, como conceitos a priori dos objetos, aumentando nesse caso o número das categorias, o que não pode ser. São eles enunciados na célebre proposição dos escolásticos: *Quodlibet ens est unum, verum, bonum*. Embora o uso desse princípio em relação às consequências (que eram puras proposições tautológicas) proporcionasse resultados deploráveis pelo que, hoje em dia, se menciona na metafísica quase só por deferência, todavia um pensamento, que tanto perdurou, por vazio que pareça, merece sempre que se indague a sua origem, e justifica a suposição de que tenha fundamento em qualquer regra do entendimento que, como muitas vezes acontece, apenas tivesse sido falsamente interpretada. Esses supostos predicados transcendentais das coisas não são mais do que exigências lógicas e critérios de todo o conhecimento das coisas em geral, e põem, como fundamento de tal conhecimento, as categorias da quantidade, ou seja, unidade, multiplicidade e totalidade; porém, estas categorias, que de fato deveriam ser consideradas no sentido material, como pertencentes à possibilidade das próprias coisas, eram utilizadas pelos antigos apenas em sentido formal, como dizendo respeito à exigência lógica de todo o conhecimento e, todavia, inconscientemente se convertiam esses critérios do pensamento em propriedades das coisas em si próprias.” [KANT, I. *Crítica da*

tomásica, não há uma padronização terminológica para os transcendentais. Em *De veritate*, q. 1, a. 1, Tomás designa os diversos nomes que expressam algo que não se encontra expresso pelo nome “ente” a partir da expressão “modos do ente”. Entretanto, afirmar apenas que os transcendentais são modos do ente pode gerar confusão, na medida em que a substância e os acidentes também são, nesse texto, apresentados como modos do ente³⁷. Os transcendentais, por sua vez, são nomes que expressam algo sobre o ente dito como princípio ge-

razão pura. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001: a partir da nomenclatura e numeração correntes, a saber, *KrV*, § 12, B113-114]. Se em Kant o termo ‘transcendental dos antigos’ denota o uso tradicional da palavra, é notório que, após as redações das *Críticas* e a importância dada à filosofia kantiana no cenário alemão, ‘o uso comum da palavra’ passou a ser aquilo que o projeto kantiano determinara ser ‘transcendental’. Prova disso é a explicação dada por Schopenhauer, em *Ainda alguns esclarecimentos sobre a filosofia kantiana*, ao explicar aos seus leitores a diferença entre o emprego kantiano do termo e o antigo uso: “A filosofia de Kant, à diferença de todas as outras, e até mesmo em oposição a elas, é chamada de filosofia transcendental, mais precisamente de idealismo transcendental. A expressão ‘transcendente’ não é de origem matemática, mas filosófica, pois já era corrente na escolástica. [...] Os escolásticos chamavam porém de transcendentos os conceitos mais elevados, a saber, aqueles que eram ainda mais gerais do que as dez categorias de Aristóteles.” (SCHOPENHAUER, Arthur. *Ainda alguns esclarecimentos sobre a filosofia kantiana*. Trad. Maria Lúcia Cacciola. *Cadernos de Filosofia Alemã*, n. 4, 1998, p. 89-106, especificamente p. 93). Sobre a compreensão kantiana da doutrina medieval dos transcendentais, ver HONNEFELDER, L. *Metaphysics as a Discipline: From the ‘Transcendental Philosophy of the Ancients’ to Kant’s notion of Transcendental Philosophy*. In: FRIEDMAN, R.; NIELSEN, L. (eds.). *The Medieval Heritage in Early Modern Metaphysics and Modal Theory, 1400-1700*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 53-74 e BENOIST, J. *Sur une prétendue ontologie kantienne: Kant et la néo-escolastique*. In: RAMOND, C. (org.) *Kant et la pensée moderne: alternatives critiques*. Bordeaux: PU de Bordeaux, 1996, p. 137-163, especificamente p. 145-146. Ainda sobre a doutrina dos transcendentais num sentido que antecede à filosofia transcendental de Kant, ver obra coletiva organizada por FEDERICI-VESSCOVINI, G. (ed.). *Le problème des transcendentaux du XIVe au XVIIe siècle*. Paris: Vrin, 2002, bem como DOYLE, J. *On the Borders of Being and Knowing. Late Scholastic Theory of Supertranscendental Being*. Leuven: Leuven University Press, 2012.

³⁷ “Quod dupliciter contingit: uno modo ut modus expressus sit aliquis specialis modus entis. Sunt enim diversi gradus entitatis, secundum quos accipiuntur diversi modi essendi, et iuxta hos modos accipiuntur diversa rerum genera. Substantia enim non addit super ens aliquam differentiam, quae designet aliquam naturam superadditam enti, sed nomine substantiae exprimitur specialis quidam modus essendi, scilicet per se ens; et ita est in aliis generibus.” (TOMÁS DE AQUINO. *Quaestiones disputatae de Veritate*. Ed. A. Dondaine. Ed. Leon., vol. XXII.1-3. Roma: Editori di san Tommaso, 1972-1976, citado doravante a partir da seguinte nomenclatura e numeração: *De veritate*, q. 1, a. 1).

ral³⁸. Nessa perspectiva, emprego o termo transcendental entendendo que este termo, para Tomás, designa as “noções gerais do ente”: são termos que ultrapassam a classificação categorial do ente e, embora possuam uma identidade com o ente, ou seja, são a ele convertíveis, distinguem-se do ente naquilo que significam ou expressam, isto é, em sua *ratio*. Por haver uma distinção conceitual, penso que o termo ‘noções’ resguarda esse sentido. Ademais são ‘gerais’, pois se diferenciam das noções ‘específicas’ do ente, como substância e os demais acidentes. Sobre este último ponto, é útil recordar que, de acordo com Tomás, a metafísica investiga não somente a substância e as demais categorias a ela subordinadas, mas também deve examinar aquilo que é comum (*communia*)³⁹.

Entre as recepções do problema da ciência do *ens qua ens* numa perspectiva que adota a doutrina medieval dos transcendentais como fio condutor da análise, é possível identificar na obra de Tomás de Aquino um *locus* privilegiado de análise. Sou cômico, no entanto, de que é possível investigar a caracterização da metafísica em Tomás sob outras perspectivas. É possível, por exemplo, investigar a metafísica a partir do problema da criação, privilegiando um exame da noção de causalidade⁴⁰. Ademais, é possível enfatizar a noção de existência como conceito-chave para o exame da metafísica tomásica⁴¹. Ainda sobre a via “existencial”, é útil destacar em que medida essa perspectiva se diferencia daquela que é adotada em minha pro-

³⁸ “Alio modo ita quod modus expressus sit modus generalis consequens omne ens” (*De veritate*, q. 1, a. 1).

³⁹ “Hic procedit ad ostendendum quod ad considerationem unius scientiae pertinent considerare huiusmodi communia” (*In Meth.*, IV, lect. 2, n. 1). Sobre este texto específico do *Comentário à Metafísica*, ver DOIG, *op. cit.*, 1972, p. 167-168; p. 172-173; p. 367.

⁴⁰ Sobre essa via de investigação, ver KRETZMANN, N. *The Metaphysics of Creation: Aquinas's Natural Theology in Summa Contra Gentiles II*. Oxford: Oxford University Press, 1999. Para uma perspectiva de investigação sobre criação e causalidade que não negligencia a doutrina medieval dos transcendentais, ver AERTSEN, J. *Nature and Creature: Thomas Aquinas's Way of Thought*. Leiden; New York: Brill, 1988.

⁴¹ Para a investigação ‘existencial’ da metafísica tomásica, ver OWENS, J. *Immobility and Existence for Aquinas. Mediaeval Studies*, v. 30, 1968, p. 24-46.

posta de investigação. Gilson, o principal representante do “tomismo existencial”⁴², sustenta que a metafísica tomásica merece destaque no cenário ocidental por se tratar de uma investigação que privilegia o ato de ser (*actus essendi*). Nessa perspectiva, as influências de Tomás devem ser identificadas a partir de uma leitura própria da noção de *ens* e, além da importante recepção dos textos de Aristóteles, é preciso reconhecer, de acordo com Gilson, em que medida a metafísica aviceniana torna-se uma referência para Tomás:

(...) Avicena e aqueles que, dentre os teólogos cristãos, ele inspirou, recuperaram o ensinamento de Plotino para aprofundá-lo mais no domínio da ontologia do que noética e epistemologia. Tomás não cansa de afirmar: *ens est primum quod cadit in intellectu, ut Avicenna dicit*; em ambas as doutrinas, Deus é ato puro de ser, sem essência sobreposta, e o ser é primeiro princípio da realidade, assim como no conhecimento.⁴³

A defesa da primazia do *ens* como aquilo que é primeiro inteligido pelo intelecto humano, passagem extraída de *Liber de Philosophia Prima*, I, 5 é utilizada, sempre em sentido de concordância, por Tomás no decorrer de sua obra. Para Tomás, o *ens* exerce uma dupla função quando se utiliza esse extrato textual aviceniano, a saber: é o primeiro objeto conhecido ao intelecto, assim como serve de fundamento para tudo aquilo que constitui a realidade a ser conhecida e racionalmente descrita. Entretanto, a passagem supracitada acaba por também explicitar os limites da leitura de Gilson no

⁴² Cf. LANDIM FILHO, R. Abstração e Juízo: observações sobre a noção de *ente* e de *ser* em Tomás de Aquino. In: ÉVORA, Fátima et alii (Orgs.). *Lógica e Ontologia: Ensaios em homenagem a Balthazar Barboza Filho*. São Paulo: Discurso Editorial, 2004, p. 189-208, especificamente, p. 190 e LANDIM FILHO, R. Predicação e Juízo em Tomás de Aquino. In: *Ibidem. Questões Disputadas de Metafísica e de Crítica do Conhecimento*. São Paulo: Discurso Editorial, 2009, p. 373-406, especificamente p. 398, n. 3.

⁴³ GILSON, E. Avicenne en Occident au Moyen Âge. *AHDLMA*, 36, 1969, p. 89-121, especificamente p. 114.

que diz respeito à recepção tomásica de Avicena latino. Não é trivial que Gilson mencione essa passagem específica de Avicena visando, com isso, justificar que a concordância entre Tomás e o filósofo persa reside na compreensão que ambos possuem da divindade enquanto puro ato de ser. Com isso, Gilson faz, de fato, com que Avicena seja mais aceitável nos quadros de uma “filosofia cristã”, na medida em que, de acordo com esse intérprete, fontes filosóficas extrínsecas ao cristianismo são mais apropriadas quando fundamentam ou favorecem discussões típicas no âmbito da *sacra doctrina*. Assim, Gilson não percebe o impacto exercido em alguns medievais ao lerem esse extrato textual de Avicena latino e passa ao largo da discussão que esses medievais, ao menos desde Filipe Chanceler, inferem de LPP, I, 5 ou seja, a consideração do *ens* como uma noção geral do ente ou transcendental. Ademais, Gilson não reconhece, nesse contexto, que a discussão sobre a apreensão da noção de *ens*, entendida como primeiro princípio, determina uma mudança importante no projeto metafísico – e, nesse contexto, estritamente filosófico – de uma série de autores medievais, dentre os quais o próprio Tomás. Por conta disso, passa também despercebido a Gilson que a citação de LPP, I, 5, não servira, em nenhum momento da obra tomásica, para sustentar uma associação entre o *ens* como primeira concepção do intelecto e a atribuição de puro ato de ser reservada à divindade⁴⁴. Mesmo porque o que é primeiro apreendido pelo intelecto humano não é o ser da divindade. Tomás explicitamente veta essa hipótese⁴⁵. Afirmar

⁴⁴ Cf. PAZOS, M. A fronteira do conhecimento humano ou pensar o ser em Tomás de Aquino: uma análise de *De veritate*, 1, 1. In: SILVA, M. (Org.). *Ser e pensar, incípios*. São Paulo: Todas as Musas, 2016b, p. 13-40, especificamente p. 15-28.

⁴⁵ “Respondeo dicendum quod impossibile est quod aliquis intellectus creatus per sua naturalia essentiam Dei videat” (TOMÁS DE AQUINO. *Pars prima Summae Theologiae I ad quaestionem XLIX*. Opera omnia iussu impensa Leonis XIII P.M. edita, vol. IV. Roma: Typographia Polyglotta, 1888, doravante citada a partir da nomenclatura e numeração correntes: ST, I, q. 12, a. 4, resp. ; ver também *Super Trinitate*, q. 1, a. 3, bem como uma rápida, porém precisa, exegese desse texto em AERTSEN, *op. cit.*, 2012, p. 249-252).

que o *ens* é o primeiro princípio apreendido não significa atribuir a isto uma dependência do fato de que a divindade é puro ato de ser. Com isso, negligencia-se a ordem própria das ciências na aquisição do conhecimento e, em se tratando do *ens*, a razão natural o apreende no limite próprio à sua constituição intelectual ou, para usar uma expressão cara a Tomás, “em seu atual estado de vida”⁴⁶. Isso impõe uma série de limites ao processo de aquisição do conhecimento e faz com que o percurso que parte da apreensão intelectual do *ens* enquanto princípio até a defesa de que a divindade é puro ato de ser, causa de todos os seres que são por ela criados e que dela participam, obedeça a uma ordem paulatina e metodologicamente rigorosa. Ademais, a investigação do *ens* como transcendental e da metafísica como a ciência que considera esse princípio geral e comum encontra respaldo textual não apenas em *De veritate*, q. 1, a. 1- texto no qual Tomás faz menção ao LPP, I, 5 e desenvolve uma sistemática exposição das noções gerais do *ens* – mas também no *Comentário aos Segundos Analíticos*.⁴⁷

Além de leitor atento do problema colocado por Avicena⁴⁸, Tomás levou a cabo a tarefa de comentar importantes obras de Aristóteles, nas quais o problema da filosofia primeira se coloca. Ademais, Tomás oferece um tratamento sistemático das noções gerais do *ens* num texto específico, a saber: *De veritate*, q. 1, a. 1⁴⁹. Se posteriormente, no século XIV, autores como Duns Scotus desenvolverão uma

⁴⁶ Sobre esse ponto, ver PAZOS, *op. cit.*, 2016a, p. 190-197.

⁴⁷ Para a análise de Gilson sobre a metafísica tomásica, ver GILSON, E. *L'être et l'essence*. Deuxième édition revue et augmentée. Paris: Vrin, 1987, p. 81-123; GILSON, E. *Being and Some Philosophers*. 2. ed. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1952, p. 216-232. Sobre o modo segundo o qual Gilson interpreta a apreensão intelectual do *ens*, ver GILSON, E., *op. cit.*, 1987, p. 292-300; p. 382-385 e GILSON, E. *Réalisme Thomiste et Critique de la Connaissance*. Paris: Vrin, 1947, p. 214-220.

⁴⁸ Cf. WIPPEL, J. The Latin Avicenna as a Source of Thomas Aquinas's Metaphysics. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*, 37, 1990, p. 51-90 e PAZOS, *op. cit.*, 2016b, p. 19ss.

⁴⁹ Para uma análise da sistematização dos transcendentais em *De veritate*, q. 1, a. 1, com ampla bibliografia sobre o tema, ver PAZOS, *op. cit.*, 2016b.

identificação explícita da metafísica como *scientia transcendens*, é possível verificar posições anteriores que circunscreveram e problematizaram essa identificação.⁵⁰ O *Comentário aos Segundos Analíticos* de Tomás de Aquino pode ser, portanto, analisado tendo em vista essa identificação.⁵¹

⁵⁰ Cf. DUNS SCOTUS. *Quaestiones super libros Metaphysicorum Aristotelis* [ed. R. Andrews]. In: *Opera Philosophica*, v. 3-4. New York: The Franciscan Institute, 1997, especificamente *Quaestiones super libros Metaphysicorum Aristotelis*, I, prol. Para uma análise comparativa entre Tomás e Scotus, ver AERTSEN, J. Scotus's Conception of Transcendentality: Tradition and Innovation. *Archa Verbi*, n. 5, Franciscan Institute Publications, 2010, p. 107-123.

⁵¹ Cf. AERTSEN, *op. cit.*, 2012, p. 5.



**BERGSON E DELEUZE:
POR UMA ESTÉTICA DA
APRENDIZAGEM**

Pablo Enrique Abraham Zunino

♦ INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é pensar a noção de “adestramento” no contexto da crítica bergsoniana ao intelectualismo, assinalando o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. *A evolução criadora* (1907), como se sabe, mostra que o método de especulação intelectual não dá conta do conhecimento da própria inteligência. Daí o exemplo do *aprendiz de natação*: ninguém aprende a nadar, especulando sobre o mecanismo da natação com base no conhecimento que tem sobre a caminhada. É possível que o aprendiz, ao estar na água, queira tratar a fluidez como algo sólido a fim de acomodar-se ao novo meio, mas nunca aprenderá a nadar em terra firme. Do mesmo modo, diz Bergson (1907, p. 211), o pensamento deve dar um salto, que exige um *ato de vontade*: “É preciso forçar as coisas e, por um ato de vontade, arrastar a inteligência para fora da sua casa”.

Qual “flecha lançada por um pensador e recolhida pelo outro”, em *Diferença e repetição* (1968), Deleuze distingue o “método do saber” do “movimento de aprender”: o primeiro atribuído ao senso comum e à boa vontade; ao passo que o segundo remete ao involuntário, a uma violência que Nietzsche creia capaz de “endereço ao espírito”, fazendo da educação um *dressage*, palavra que traduz o adestramento de animais. Neste ponto, a aliança entre Bergson e Deleuze nos parece insustentável, visto que para este último a aprendizagem não supõe nenhum ato de *boa vontade*, nada que faça reviver o *bom senso* cartesiano ou exaltar o *senso comum*. Contudo, nos arriscamos a pensar a educação como adestramento e como abertura, porque a aprendizagem envolve um processo coletivo marcado por encontros, emoções e sentimentos que contagiam o impulso estético de liberação que destrava o pensamento. Nessa abertura promovida pela intuição bergsoniana encontramos a *estética da aprendizagem* que nos interessa problematizar.

♦ APRENDIZAGEM, VIDA E SENSO COMUM

Em francês, segundo René Schérer, a palavra “*apprendre*” admite dois sentidos: o de “aprender” e o de “ensinar”, já que refere ao “ato comum” de quem ensina e daquele a quem alguma coisa lhe é ensinada.¹ Aprender é algo que ocorre *entre* alguém que fala e alguém escuta, mas disso não se segue que a aprendizagem deva culminar com a posse de um “saber”. Se considera, antes, o “processo incessantemente recomeçado”, o ato inicial e o movimento em vias de se fazer, com o propósito de impedir que o pensamento se perca na generalidade e na abstração. Como muitas vezes acontece, o “excesso de complicação e de erudição universitária” deixa o movimento próprio da aprendizagem na sombra das referências e dos saberes.

O *estatuto da aprendizagem* pode ser considerado sob outro prisma, se levarmos em conta as inflexões deleuzianas que se desprendem do terceiro capítulo de *Diferença e repetição* (1968), intitulado “A imagem do pensamento”. Se a palavra “aprendiz” vem do verbo “aprender”, é forçoso que o aluno mergulhe na singularidade e na objetividade da ideia para poder ajustar-se a ela ponto por ponto, como o nadador à onda, que ele adota e divide ao mesmo tempo; ou como o surfista, que toma impulso nela. Haveria, portanto, uma educação dos sentidos, uma *estética da aprendizagem*, que nos expulsa do “observatório pedagógico escolar” para o domínio da própria vida, onde a aprendizagem segue a via dos “encontros e dos amores” antes que os “métodos de uma pedagogia impotente”²

É por isso que Deleuze comprara a educação tradicional com uma espécie de *adestramento*: “Não há método para encontrar te-

¹ SCHÉRER, R. “Aprender com Deleuze”. Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p. 1183-1194, set./dez. 2005, trad. nuestra.

² SCHÉRER, R., *op. cit.*, p. 1191.

souros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo.³ Schérer opõe este tipo de formação, baseada na transmissão de valores e saberes de uma civilização, à “educação passional”, que nós podemos aproximar de Bergson, reforçando a ideia de uma *estética da aprendizagem*.⁴ Trata-se de uma maneira de ensinar que segue o acordo entre o intelecto e os sentimentos, mas faz do trabalho pedagógico uma *aprendizagem*, quando abraça o movimento amoroso que a acompanha e a transporta. Em termos deleuzianos, esta “despersonalização amorosa” não só acentua as diferenças entre os indivíduos, senão que lhes pode dar expressão como *devires* da “dispersão molecular”, ao fomentar sua minoridade junto com uma *educação menor*: “Nos antípodas do bom senso e do senso comum, que já não são a coisa mais bem distribuída do mundo, mas o lugar comum onde germina, habitualmente, a estupidez (*bêtise*)”.⁵

♦ A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO: ADESTRAMENTO OU ABERTURA?

Podemos pensar a relação entre filosofia e educação de duas maneiras: ou a filosofia está a serviço da educação no sentido da dominação, seguindo e avaliando a adequação do sujeito aos parâmetros estabelecidos pelo sistema educativo; ou ela pode ampliar esses limites, buscando uma abertura para novas dimensões da *aprendizagem*. Justamente para escapar dos limites do determinismo, tanto físico quanto psicológico, Bergson pensava a relação entre ação e duração, isto é, o ato em sua dimensão temporal, afirmando que o sen-

³ DR, p. 252-253 (N. de los T.). [161 – português]

⁴ cf. FOURIER, Ch. “Le nouveau monde industriel”, en FOURIER, Ch. *Œuvres complètes*, vol. VI. Paris: Anthropos, 1966-1967.

⁵ SCHÉRER, R., *op. cit.*, p. 1193.

timento que temos da nossa liberdade não é uma ilusão.⁶ Este sentimento de liberdade já é um *sentimento estético* que pode ser assegurado ou oprimido pela educação.

Seria apenas o nosso “eu superficial” que pode ser determinado pelos condicionantes socioeducativos. Nosso “eu profundo” é livre, tanto mais livre quanto mais se involucra na ação. Como existem “graus de liberdade”, muitas vezes nos contentamos na superfície, na trama dos nossos hábitos e de tudo que facilita a vida prática. Sem embargo, a verdadeira liberdade é como a duração pura: difícil de aprender, já que o nosso “eu profundo” deve resistir a tudo o que se deposita sobre nós através da educação. Ao invés de nos expressarmos em nossos atos, pactuamos com o determinismo psicológico, que nos leva a buscar as causas da ação, pesando os motivos e organizando as deliberações para tomar a decisão. Assim, o ser humano se torna um “autômato consciente”, mas a duração verdadeira emerge as vezes nos momentos cruciais da vida, quando o eu profundo remonta à superfície.⁷

Nos perguntamos se essa potência criativa da ação se dá de um só golpe (como o traço de um pintor na tela) ou se não admite, antes, uma espécie de *treinamento*, uma experimentação (filosófica) ou até um exercício metódico que nos prepare para atuar de acordo com o nosso eu profundo. Se Bergson distingue o *eu profundo* do *eu superficial* para logo afirmar que a maior parte do tempo vivemos exteriormente a nós mesmos, é razoável que para sermos livres devamos, paradoxalmente, *treinar* o nosso eu superficial, aquele que efetivamente nos “representa” perante a sociedade. Este treinamento, na realidade, não é outra coisa que uma maneira de criar nossos hábitos para que eles nos criem, isto é, uma criação indireta da *ação livre*.

⁶ BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Œuvres. Édition du centenaire. Paris: PUF, 1959.

⁷ cf. VIEILLARD-BARON, J.-L. *Bergson: La durée et la nature*. Paris: PUF, 2004, p. 14-15.

Cotidianamente, treinamos as nossas ações com diversos fins: para obter melhores resultados, para desfrutar da vida, para não decepcionar, para ser livres e até para obedecer. A educação, como veremos, tem uma função determinante nesse treinamento a tal ponto que nos permite articular, junto com Bergson, a relação entre sociedade e obrigação moral.⁸ Afinal, para que obedecemos?

Em sociedades não humanas, como as de formigas ou abelhas, predomina a obrigação natural, comandada pelo instinto, que garante a coesão social. Nessas sociedades (formigueiros, colmeias), a obrigação se cumpre automaticamente. Nas sociedades humanas, no entanto, o indivíduo desenvolve a inteligência e começa a questionar os motivos da sua própria ação. A indisciplina natural das crianças pode ser interpretada como prova dessa rebeldia, fruto da inteligência humana, contra a qual emerge em simultâneo a necessidade de educação.

Por isso, Bergson distingue dois tipos de sociedade humana: as sociedades fechadas e as sociedades abertas. Não se trata de duas sociedades separadas, mas de uma mesma sociedade que possui um fechamento, dado pela *moral de pressão* e uma abertura, promovida pela *moral de aspiração*. Nas sociedades fechadas, a pressão social obriga “naturalmente” os indivíduos, tomando o lugar do instinto nas sociedades de insetos. Em uma sociedade fechada existe um instinto primitivo de pertencer a um grupo, isto é o que garante sua conservação contra os riscos que ameaçam o bem-estar individual e social.⁹ Por outro lado, o momento de abertura de uma sociedade é marcado pelo entusiasmo de certas personalidades extraordinárias: “Esses homens excepcionais, aparentados aos artistas, não comunicam máxi-

⁸ BERGSON, H. DS, *op. cit.*

⁹ De todas as concepções políticas, a democracia é a única que transcende as condições da “sociedade fechada”, porque concede certos direitos invioláveis aos seres humanos, isso exige de parte de todos uma fidelidade inalterável ao dever: essa é a “obrigação moral”.

mas morais, não falam de nenhum ídolo, mas nos aproximam de algo que nos toma interiormente e nos convoca a decifrar a vida como um poeta, a absorvê-la como músico”.¹⁰ Eles são capazes de guiar suas ações por uma *emoção* da qual todos podemos ter a experiência individual. Essa emoção nos afeta, quer dizer, transforma a inteligência e move a vontade, não a contragosto como na obrigação moral, senão como *aspiração*, cuja fonte é essa abertura espiritual, mística ou como preferimos chamar aqui: *estética*.

A *moral de pressão* usa a lógica intelectual para criar normas de controle que tendem a corrigir o egoísmo e as paixões desenfreadas da nossa sociedade, sometendo a vontade imperfeita do ser humano ao comando soberano da razão. A *moral de aspiração* rompe com esse quadro ao mostrar que a ação pode ser motivada pela *emoção*, como uma melodia que nos invade. Assim, a expressão desta abertura moral nos conecta desde logo com a *estética*. O próprio Bergson, antes de propor um misticismo, encontra um excelente exemplo do sentimento estético na emoção musical. Quando ouvimos música, parece que não queremos outra coisa senão o que a música nos sugere. Somos a cada instante o que ela expressa, seja alegria, tristeza, piedade, simpatia. De fato, a música não põe esses sentimentos em nosso espírito; antes, nos introduz neles.¹¹ Daí as duas maneiras complementares de pensar a educação que nos sugere a leitura de Bergson:

1) *A educação como adestramento*: a moralidade aqui é vista como uma disciplina que se impõe (moral fechada) e que exige um esforço no sentido de someter o indivíduo aos hábitos do grupo. Assim, a sociedade molda os indivíduos através de uma educação continuada, que prossegue sem interrupções desde que nascem. Neste

¹⁰ BERGSON, H. *As duas fontes da moral e da religião* (Nota de apresentação: L. Umbelino; trad. M. Pereira). Coimbra: Almedina, 2005, p. 14.

¹¹ BERGSON, H. DS, p. 1008.

caso, a educação teria um papel mais próximo ao da dominação, como prevalece na “sociedade disciplinar” foucaultiana (e até mesmo na Paideia grega).

2) *A educação como abertura*: a moralidade se aproxima aqui do *misticismo*, mas não por invocar uma “justiça divina”, que ainda nos deixaria no plano da sociedade fechada, sempre separando dois grupos: os que serão salvos e os que não. Tampouco se trata de uma “doutrina” moral, já que nenhuma ideia, por mais sublime ou elevada que seja, irá mobilizar a vontade. É o sentimento de “contato místico” com o esforço gerador da vida (*elan vital*) que pode despertar no ser humano a aspiração a uma existência que avance da solidariedade social à fraternidade humana.

Não obstante, esse contato definido como “sentimento” se aproxima mais do estético que do místico, se pensarmos nos encontros, nos afetos e nas emoções humanas que percorrem os corpos (docente e discente) durante o processo de ensino-aprendizagem. Este elemento místico, quiçá experimentado na vida singular sob a forma do sentimento estético, remete primeiramente à *emoção*, entendida como horizonte da moral aberta. É ela que permite compreender a abertura espiritual e pensar a educação como um dos pilares de sustentação de uma sociedade mais dinâmica, agitada pela moral de aspiração. Os iniciadores em moral, diz Bergson, terão que traduzir o dinamismo [molecular] de essa emoção em algo estático [molar], que possa ser assimilado pela sociedade e propagado através da educação. Sabemos que as crianças aprendem mais por imitação [*mimesis*, outro problema estético] que por obrigação. Aquilo que nos parece espontâneo nelas muitas vezes é efeito da educação que lhes damos sem perceber. De tal modo, a passagem do misticismo bergsoniano ao sentimento estético é atravessada por uma *estética da aprendizagem*.

♦ BOM SENSO E INTUIÇÃO

Se quisermos promover essa abertura moral e renovar o potencial criativo dos nossos alunos, teremos que combinar aspectos dessas duas maneiras de educar: o *adestramento*, direcionado à inteligência com o fito de disciplinar; mas também cultivar a *intuição*, capaz de despertar a emoção criadora, a sensibilidade [estética] e quem sabe propiciar o contato místico tão caro a Bergson.

O conhecimento depende daquilo que entendamos por *aprendizagem* e não se reduz à manipulação maquinal de um conjunto de informações. Mais que um “meio de transmissão de conteúdos enciclopédicos”, a educação pode ser vista como “instrumento de desenvolvimento da criação e da liberdade, um saber dinâmico fundamentado na experiência”.¹² Talvez, para Bergson, a educação possa nos devolver a crença neste mundo, como reivindicava Deleuze [postura ética¹³]; por isso recomenda cultivar nas crianças não só a inteligência e a racionalidade, mas também a sensibilidade [estética] e a intuição: “Cultivemos antes nas crianças um saber infantil e evitemos sufoca-los sob a acumulação de galhos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, apenas deixá-la crescer”.¹⁴ [devir-criança]

Bergson afirma que o bom senso é “a faculdade de se orientar na vida prática, [...] um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe”.¹⁵ Isso tem consequências para a educação, porque ao despertar e desenvolver o bom

¹² SANTOS PINTO, T. O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica. São Paulo: Loyola, 2010, p. 49-50.

¹³ Abandono da moral dos juízos transcendentais em prol de uma ética da avaliação imanente: dos afetos, dos encontros, dos corpos.

¹⁴ BERGSON, H. PM, p. 1326.

¹⁵ BERGSON, H. *Écrits et paroles I*, p. 83; “Le bon sens et les études classiques” (1895). *Écrits philosophiques* (Le Choc Bergson). Paris: Quadrige / PUF, 2011, p. 152-164, trad. nuestra.

senso em nossos alunos deixamos que o eixo da formação humana seja a *aprendizagem*: “queremos formar um homem de espírito aberto, capaz de se desenvolver em várias direções. Queremos que esteja dotado de conhecimentos, mas que *aprenda a aprender*”.¹⁶ Há um paralelismo entre o bom senso e a intuição bergsoniana que passa pelo conceito de *treinamento*, definido anteriormente como criação consciente de hábitos. Com efeito, a intuição é aquilo que potencializa as virtudes da inteligência quase como um instinto [devir-animal]. Da interioridade do nosso “eu profundo”, em constante atividade na vida diária, surge esse equilíbrio e a capacidade de lucidez que caracteriza às pessoas de *bom senso*.¹⁷ A intuição, portanto, resiste à hegemonia da “frieza analítica no conhecimento do real”, enquanto busca cultivar uma “simpatia” com a realidade. De a pouco, isto nos revela segredos que permaneceriam velados ao procedimento puramente intelectual. Cultivar o bom senso supõe um “refinamento” desta desconfiança com relação à inteligência para dar-lhe o suplemento indispensável requerido pela vida cotidiana.¹⁸

♦ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um lado, a distinção bergsoniana entre o *eu profundo* e o *eu superficial* convida a pensar a noção de “treinamento” como possibilidade de emancipação do sujeito frente aos condicionantes sociais, ao passo que inspira dois métodos complementares de educação: o *adestramento*, como treinamento disciplinante da inteligência – portanto, dominador –; e a *emoção criadora*, ligada à intuição e ao sentimento estético capaz de suscitar a abertura mística (moral) no plano da emancipação (ética).

¹⁶ *ibid.*

¹⁷ Para una discusión más pormenorizada, véase ZOULIM, C. “La notion de bon sens dans la philosophie d’Henri Bergson”. *Philonsorbonne*, 6, 2012.

¹⁸ LEOPOLDO E SILVA, F. “Reflexão e existência”, *Revista Discurso*, Ano 4, nº 4, p. 139-142.

Pensamento de uma alma mística, diria Deleuze, afastando-se do filósofo que um dia lhe dera um “filho monstruoso”.¹⁹ Não se trata de retratar aqui uma *imagem da pedagogia*, mas sim, talvez, de fugir dela ou fazê-la fugir. Sobre Bergson, ainda há muito por dizer e sobre a educação; muito por fazer. Deixaremos a tarefa (e o debate) para os próximos trabalhos, finalizando este com algumas digressões deleuzianas sobre o ensino de filosofia, que nos toca mais de perto e constitui o campo problemático onde podemos confrontar as ideias esboçadas.

Em uma entrevista, Deleuze distingue dois tipos de filósofos: os que ensinam e os que não ensinam, estes últimos mais preocupados com os meios de comunicação: os filósofos mediáticos. Ao ser inquirido sobre o que significa dar aulas, Deleuze responde que seus cursos eram como “laboratórios de investigação”, que versavam sobre algo que ele buscava (*aprender*), e não sobre aquilo que já sabia (*ensinar*): “É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração”.²⁰ Também reconhece outra especificidade do ensino de filosofia, que consiste em não se guiar pelo modelo da “progressividade” do conhecimento. Por isso, alunos do primeiro ou do último ano podem assistir a um mesmo curso, independentemente da sua idade, nacionalidade ou profissão. Cada um aproveita aquilo que lhe interessa. Mas isso não quer dizer que a filosofia possa ser considerada uma “discussão”, ao contrário, o que se busca é compreender um problema para que cada um possa “enriquece-lo, variar suas condiciones, agregar, ajustar, jamais discutir”.²¹ É a mesma ideia, explica Deleuze, passando por diversos filtros. Esta experiência o persuadiu de que a filosofia se nutre de dois tipos de compreensão: uma “filosófica”, que opera por conceitos; e uma “não filosófica”, que

¹⁹ DELEUZE, G. “Carta a um crítico severo”. *Pourparlers*.

²⁰ DELEUZE, G. *Pourparlers*, p. 190.

²¹ *ibid.*, p. 191.

maneira “perceptos y afetos”.²² A filosofia se relaciona assim com a *não filosofia* (literatura, cinema etc.), algo que de certa forma alimenta a reivindicação bergsoniana de um elemento intuitivo indispensável para *aprendizagem*. Este aspecto intuitivo, que preferimos chamar de *estético* e não de místico, é o que permite ao aprendiz voar com as duas asas sem deixar que “o excesso de saber” mate o que poderia estar “vivo na filosofia”.²³

²² Esta concepção de filosofia, que articula conceptos, perceptos y afetos está desenvolvida em sua última obra, escrita junto a Félix Guattari: *O que é a filosofia* (1991).

²³ DELEUZE, G. *Pourparlers*, p. 191.



**A IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE
COMO CENTRO DA ONTOGÊNESE
EPIGENÉTICA: DA IMPLICAÇÃO
SIGNIFICANTE À IMPLICAÇÃO
LÓGICA**

Rafael dos Reis Ferreira

♦ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No texto “Ensaio sobre a necessidade” (*Essai sur la necessite*) (1977) Piaget diz que o que há de comum em todos os níveis do processo cognitivo humano, do mais simples, realizado pelas crianças, ao mais complexo, realizado por cientistas e filósofos, é a elaboração de inferências. Tendo isso em vista, um dos pontos centrais que pretendemos apresentar e explicitar aqui é mostrar as relações mais profundas, graduais e contínuas, entre a implicação significativa e a implicação lógica, mostrando como ocorre a evolução de um nível para o outro no sujeito epistêmico.

As intenções dessa pesquisa tiveram início na defesa de meu mestrado, em Janeiro de 2011, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Pereira Tassinari, na livraria da Unesp, no coração de São Paulo, quando tive a satisfação de meu trabalho ser avaliado pela Profa. Dra. Zelia Ramozzi-Chiarottino, que compôs minha Banca de Mestrado, uma das grandes referências no estudo da Epistemologia Genética, responsável por formar toda uma geração de pesquisadores no Brasil.

Na ocasião a Profa. Zelia me entregou, no final da minha defesa, uma cópia de seu artigo até então recém-publicado intitulado “Piaget segundo seus próprios argumentos” (2010). O objetivo do artigo consistia em apresentar, de modo resumido, aspectos centrais da análise estrutural realizada pela Profa. Zelia durante décadas sobre a obra de Jean Piaget, sobretudo no que concerne às relações entre Biologia e Lógica para a construção do conhecimento científico. A pesquisadora destaca, em especial, a importância do estudo de dois conceitos centrais na teoria de Piaget, os conceitos de implicação significativa e imagem mental para um novo campo de investigação em Epistemologia Genética: a teoria dos sistemas de significação não lógica. Lembro-me dela, ao me sugerir sua leitura, dizer o se-

guinte: “Leia este artigo! Seu trabalho de mestrado pode trazer contribuições para a investigação de um dos conceitos centrais na Epistemologia Genética: o conceito de implicação significativa”.

Alguns anos depois, após meu doutorado no Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Unicamp, sob a orientação do Prof. Arley Ramos Moreno, pude realizar a presente pesquisa incentivado pela Profa. Zelia, sob sua supervisão, em nível de Pós-Doutorado, vinculado do Instituto de Psicologia (IP) da USP.

No final de 2016 a Profa. Zelia me entrega uma cópia do livro *Réussir et Comprendre* (1974) com ênfase na seguinte passagem do livro: “A hipótese, então, é a de que a característica mais geral dos estados conscientes, desde as tomadas de consciência elementares, unidas aos objetos e resultados das ações, até as conceituações dos níveis superiores, é de exprimir significações e reuni-las através de uma forma de conexão que chamaremos, na falta de um termo melhor, de ‘implicação significativa’” (p. 240). Ela chamou também minha atenção para a seguinte passagem do *Essai sur Necessité* (1977): “Em todos os níveis a inferência se encontra, assim, no centro dos processos cognitivos muito antes da elaboração das estruturas operatórias gerais e estáveis.” (p. 241).

Em nossas conversas para definir o Projeto de Pesquisa para o meu Pós-Doutorado a Profa. Zelia me apresenta, então, sua hipótese: “a implicação significativa é o centro da ontogênese epigenética”. A ontogênese epigenética corresponde à evolução do sujeito no limite do que é possível evoluir na espécie humana, que no âmbito epistemológico é a possibilidade da aquisição do conhecimento necessário e universal. Com base nisso, elaborei, então, meu Projeto com o seguinte título: “A implicação significativa como o centro da ontogênese epigenética: da implicação orgânica à implicação lógica”. Por “implicação orgânica” eu me referia à implicação realizada pelo sujeito no âmbito do funcionamento das estruturas mentais vivas e orgânicas,

específicas para o ato de conhecer. Do ponto de vista de uma investigação genética, isso significa verificar a hipótese de que a implicação lógica tem sua gênese na implicação significativa.

A pesquisa teve início em Fevereiro de 2017 com previsão de conclusão de um ano, mas por algumas intercorrências, dentre as quais minha mudança para a Bahia para exercer, via concurso público, a docência superior na vaga de Lógica, Epistemologia e Filosofia da Linguagem no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), solicitei prorrogação por mais um ano para concluir a pesquisa, com previsão de conclusão, diante da extensão de prazo, em Março de 2019. A solicitação de prorrogação foi apreciada e aprovada pelo parecerista do Programa de Pós-Doutorado do IP/USP.

O contexto de desenvolvimento da minha pesquisa coincide com minha alegria pela merecida entrega de título de Professora Emérita à Profa. Zelia em Junho de 2018, mas com a triste notícia do falecimento do meu orientador de doutorado Prof. Arley em Agosto do mesmo ano. Tanto a Profa. Zelia quanto o Prof. Arley foram orientados de Gilles-Gaston Granger, um dos maiores epistemólogos do século XX, mas em diferentes épocas. A partir dessa coincidência tive o prazer de realizar um encontro entre a Profa. Zelia e o Prof. Arley na casa deste durante meu doutorado na Unicamp. A partir dos ensinamentos de ambos os professores, sou hoje um leitor de Granger e adoto a referência da obra deste filósofo como central em minhas aulas de Filosofia da Ciência na universidade onde leciono.

Dedico, então, essa pesquisa ao querido Prof. Arley Moreno como uma modesta homenagem ao que ele representa para a academia. Ele deixa um importante legado de ensinamentos as pessoas que conviveram com ele. Deixa, também, uma pesquisa significativa para os estudos sobre Wittgenstein. Dedico, também, essa pesquisa a minha filha recém-nascida, Maria Clara, que é a nova luz da minha

vida. Eu gostaria, por fim, de agradecer à Profa. Zelia pelos ensinamentos e por me confiar a investigação de suas hipóteses de pesquisa. Agradeço a minha esposa Natálie que me deu as bases e a sustentação afetiva durante esses dois anos de pesquisa. Deixo meus agradecimentos aos meus amigos baianos Audilúcio e Polliane que me ajudaram quando eu precisei.

♦ A IMPLICAÇÃO E O RACIOCÍNIO LÓGICO

O raciocínio está na base das ciências, sejam elas empíricas, teóricas ou formais, e também da Filosofia, pois são domínios de conhecimento fundamentados em discursos estruturados em argumentos. Isso quer dizer que esses conhecimentos não se satisfazem apenas com uma afirmação sobre um fato observado, mas é necessário que esta afirmação se sustente sobre outras afirmações para se chegar a uma afirmação que se quer mostrar.

A afirmação que se quer mostrar é a tese, derivada de uma sequência de afirmações anteriores, que são as hipóteses, assumidas previamente por princípio ou por constatação. Uma tese ou um conjunto de teses formam uma teoria científica que dão sentido aos fenômenos observados pelos cientistas, no caso das ciências, ou a um encadeamento de afirmações realizada no plano metaconceitual, que é plano de análise do discurso filosófico. A relação entre hipótese e tese corresponde ao processo cognitivo que se traduz na linguagem pelo termo conectivo “se... então”. As afirmações que vem após o “se” são as afirmações assumidas inicialmente, as hipóteses, e as afirmações que vem após o termo “então” são as conclusões inferidas nesse processo cognitivo, isto é, a tese. Esse processo é designado pelos lógicos por “implicação lógica”.

O conceito de implicação lógica expressa o que em Lógica se chama por “dedução”. Define-se dedução por uma sequência de afir-

mações, P_1, P_2, \dots, P_n , que implica a afirmação C . Na dedução, se a conjunção das afirmações P são verdadeiras, então, necessariamente, a conclusão C é verdadeira. O ser humano, desde que se reconhece por humano, raciocina diante de situações problemas, tanto em situações práticas quanto em situações mais abstratas, semelhante à sequência de afirmações apontadas acima. Mas, é em especial com os gregos antigos, que se passou a teorizar e a analisar conjuntos específicos de afirmações, que expressam um raciocínio, conhecido por “argumento”.

Entre os gregos, Aristóteles foi o filósofo que mais se dedicou a estudar formas de raciocínio, chamado por ele de “silogismo”. Em sua obra “Analíticos Anteriores”, Aristóteles define silogismo do seguinte modo: “O silogismo é uma locução em que, uma vez certas suposições sejam feitas, alguma coisa distinta delas se segue necessariamente devido à mera presença das suposições como tais.” (ARISTÓTELES, 24b20). O silogismo é, então, um conjunto de afirmações tal que a partir de duas afirmações anteriores conclui-se uma terceira afirmação. As afirmações são sentenças verdadeiras ou falsas, designadas por ele por “proposições”. No silogismo, as afirmações anteriores são as “premissas” e a afirmação decorrente destas é a “conclusão”. Por exemplo, a seguinte sequência de proposições é um silogismo: “Se todo homem é mortal. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal”.

A relação entre as premissas e a conclusão, estabelecida pelo conectivo de implicação “se...então” estabelece uma relação de necessidade lógica. Esta relação de necessidade é perceptível, por exemplo, do seguinte modo: se assumirmos as premissas de que todo homem é mortal e de que Sócrates é homem, então concluímos, necessariamente, que Sócrates é mortal. A relação de necessidade caracteriza uma das relações mais fundamentais do raciocínio: a noção de forma lógica. Essa noção é mais claramente observada se mesmo partindo

de premissas falsas e concluindo algo falso, a relação de necessidade entre premissa e conclusão é preservada. Por exemplo, suponha o seguinte argumento: “Todo animal irracional é hexápode. Sócrates é um animal irracional. Logo, Sócrates é hexápode”. Neste caso, se se assumir as premissas de que todo animal irracional é e de que Sócrates é um animal irracional, então se conclui, necessariamente, que Sócrates é hexápode.

O exemplo acima mostra que a relação de necessidade, que parte da premissa para a conclusão, independe do conteúdo, verdadeiro ou falso, das proposições, pois a relação de necessidade é uma relação não entre os conteúdos das proposições, mas é uma relação de implicação que expressa a forma das relações entre as proposições. A forma desse argumento torna-se mais clara quando a expressamos do seguinte modo: Se todo B é C e se A é B , então logo A é C . Percebe-se aqui que a conclusão segue necessariamente das premissas, independentemente de seu conteúdo. A Lógica, inaugurada por Aristóteles como um estudo teórico, o estudo do silogismo, nasce como uma análise sobre a forma e não sobre o conteúdo do raciocínio. A Lógica estuda os diversos tipos de raciocínios, expressos na linguagem ou no discurso científico, e identifica as formas do raciocínio.

Ao identificar as formas de raciocínio e estudá-las evita-se, com isso, erros de raciocínio, tão comuns no discurso político, por exemplo, com a presença de falácias, e auxilia, no plano das ciências, a analisar as inferências realizadas pelos cientistas nas relações de dedução entre as hipóteses assumidas e a tese que se conclui a partir dessas hipóteses. A Lógica serve, então, como um instrumento, um *organon*, como diz Aristóteles, para o raciocínio correto e rigoroso no plano dos discursos humanos, em especial do discurso científico, rigoroso por essência. O estudo da forma lógica permitiu que os lógicos construíssem sistemas formais para tornar mais analítico o estudo do raciocínio correto e rigoroso que serve como substrato

formal de uma teoria científica. O primeiro sistema formal de que temos registro foi proposto pelo grego Euclides em sua famosa obra “Os Elementos”.

Euclides organizou os conhecimentos práticos da geometria da época em um *corpus* teórico, que ficou conhecido por “geometria euclidiana”, expresso por uma sequência de proposições, formando um sistema, tal que as proposições mais complexas são derivadas de proposições mais simples. As proposições mais simples são os axiomas e postulados, e as proposições mais complexas, derivadas nesse sistema por dedução a partir dos axiomas e postulados, são os teoremas. Este sistema foi designado por “Sistema Axiomático” e serve até hoje como modelo para a organização do conhecimento e para sistematização formal das teorias científicas, em particular das ciências formais, como a Lógica e a Matemática.

Hoje um sistema formal é entendido como composto por um conjunto de símbolos, chamado de “alfabeto”, um conjunto de expressões bem formadas com regras sintáticas bem definidas para formá-las, chamada de “fórmula-bem-formadas”, um conjunto de axiomas ou postulados e, por fim, regras de inferência que permitem gerar, dedutivamente, fórmulas ou teoremas no interior de um sistema formal. No começo do século XX surgiram diversos sistemas formais em Lógica, principalmente com o advento de novas lógicas, as chamadas “Lógicas Não-Clássicas”. Estas lógicas são não-clássicas, pois não compartilham dos princípios da Lógica Clássica, baseada na Lógica Aristotélica, como o princípio da não contradição (não ocorre que uma afirmação seja verdadeira e falsa ao mesmo tempo), o princípio do terceiro excluído (toda proposição é ou verdadeira ou falsa, não existe outra possibilidade) ou o princípio da identidade (todo objeto é idêntico a si mesmo).

As diversas lógicas são estudadas hoje como sistemas formais. Em vista da variedade de sistemas formais existentes, e da semânti-

ca associada a eles, temos uma diversidade de lógicas: Lógica Fuzzy, Lógica Intuicionista, Lógica Modal, Lógica Paraconsistente, Lógica da Relevância, entre outros. Assim, temos lógicas e não mais a lógica ou uma única lógica, como se acreditava durante séculos, quando a Lógica Aristotélica predominou. Há autores que, nesse sentido, definem Lógica como uma área do conhecimento que estuda não apenas um sistema formal comum a todos, mas que estuda diversos sistemas formais. “A Lógica, em sentido amplo, é uma disciplina, uma ciência, um ramo do saber, na qual se estuda diversos sistemas formais, e não se constitui, necessariamente, em apenas um sistema formal.” (TASSINARI; D’OTTAVIANO, 2012, p. 163). Quando chegamos ao nível das ciências formais, podemos dizer que estamos em um dos planos mais abstratos do processo cognitivo humano.

- ♦ **A AMPLITUDE EPISTEMOLÓGICA DAS INFERÊNCIAS NO PROCESSO COGNITIVO HUMANO**

Observa Piaget que o que há de comum em todos os níveis do processo cognitivo humano, do mais simples processo realizado pela criança ao mais complexo, realizado por cientistas e filósofos, é a elaboração de inferências. Sobre isso, diz ele em *Essai sur la nécessité* (1977): “Em todos os níveis a inferência se encontra, assim, no centro dos processos cognitivos muito antes da elaboração das estruturas operatórias gerais e estáveis.” (PIAGET, 1977, p. 241).

Ramozzi-Chiarottino no artigo *Piaget segundo seus próprios argumentos* (2010) diz que essa afirmação de Piaget, de que o centro do processo cognitivo é a inferência, é uma descoberta de significativa amplitude epistemológica: “A amplitude epistemológica desta descoberta é enorme porque ela nos mostra que o normativo, o necessário, aparece como constitutivo de um quadro geral no interior do qual se constituirão as operações.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO,

2010, p. 15). Neste artigo Ramozzi-Chiarottino apresenta o resumo de um dos aspectos centrais da análise estrutural realizada por ela durante décadas sobre o conjunto das obras de Jean Piaget.

Centrando-se na estreita relação que há entre a Biologia e a Lógica para a construção do conhecimento necessário e universal pelo ser humano, a pesquisadora aponta para um novo campo que se abre, denominado por ela por “sistemas de significação não lógica”, onde ganham destaque os conceitos de implicação significativa e imagem mental. Escreve ela: “[...] procuramos demonstrar que, a partir dos conceitos de implicação significativa e de imagem mental criados por Piaget, um novo campo de investigação se abre, a saber, aquele que denominamos como o dos sistemas de significação não lógica [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 11). Sobre a descoberta da implicação significativa, em especial, escreve Piaget em *Fazer e Compreender* (1974) (*Réussir et comprendre*):

A hipótese é a de que a característica mais geral dos estados conscientes, a partir da consciência elementar, vinculada a objetivos e resultados das ações, até níveis os mais elevados de conceituação, é a de exprimir significações e ligá-las por um modo de conexão que, na falta de melhor denominação, chamaremos de implicação significativa [*implication signifiante*]. (PIAGET, 1974, p. 240, tradução nossa)

Mas, antes de escrever *Fazer e Compreender* em 1974, Piaget e colaboradores já tinham mencionado a importância da significação, em *As Relações Analíticas e Sintéticas no Comportamento do Sujeito* (1957) (*Les liaisons analytiques et synthétiques dans le comportement du sujet*), relacionando-a não à implicação significativa, mas aos esquemas de ação do sujeito. Neste livro há definições que norteiam o que Piaget entende por significação. Definições estas que apresentaremos e analisaremos nesta pesquisa, mas que mostram que quanto

mais complexo é o sistema de esquemas de ação do sujeito, mais significações uma ação tem para esse sujeito. O sistema de esquemas de ação possibilita um conjunto de significações para as ações do sujeito em relação aos objetos com os quais ele interage, formando um sistema de significações para o sujeito.

Em *Biologia e Conhecimento* (1967) (*Biologie et connaissance*) Piaget relaciona o sistema de significações à tomada de consciência, definindo-a como um sistema de significações: “[...] a consciência é um sistema de significações em que os dois conceitos centrais são a designação e a ‘implicação’ entre significações: por exemplo, 2 não é a causa de 4, mas a sua significação ‘implica’ que $2 + 2 = 4$ [...]”. (PIAGET, 1967, p. 63). Isso quer dizer que, como veremos, a compreensão gradativa do significado das “razões” das coordenações em sistemas de implicações significantes nas ações pelo sujeito é fundamental para a constituição de sua tomada de consciência.

Como mostra Ramozzi-Chiarottino (cf. 2010, p. 24), é no *Ensaio sobre a Necessidade* (1977) (*Essai sur la nécessité*) que a implicação significativa ganha o estatuto de uma teoria. Neste texto Piaget define implicação significativa do seguinte modo:

[...] há implicação significativa entre dois esquemas x e y , ou seja $x \supset y$, se a consideração (ou o emprego) de x implica o de y , de modo que o significado de y é parte do de x ou apresenta algo em comum com o de x (digamos, para abreviar, “está englobado no de x ”, ou seja $y \subset x$). (PIAGET, 1977, p. 241, tradução nossa)

Em seguida, Piaget apresenta um exemplo e menciona a relação que há entre implicação e a constituição, consciente ou não, da noção de necessário no ser humano. Escreve: “Ora, é a implicação significativa enquanto instrumento da coordenação entre os esquemas (e a partir dos mais primitivos) que, na medida em que o sujeito

compreende suas ‘razões’ (conf. o exemplo do ‘colocado sobre’) constitui a fonte das relações necessárias.” (PIAGET, 1977, p. 241, tradução nossa)

O necessário, realizado pelo sujeito no nível da implicação significativa, é o necessário do ponto de vista do sujeito, ou seja, a relação de necessidade se encontra profundamente atrelada à constituição do sistema de significações construído por ele a partir do sistema de esquemas de ações. Sobre isso, escreve Ramozzi-Chiarottino:

Depois de ter levado em consideração o ponto de vista do sujeito quando este fala e pensa em oposição aos níveis sensorio-motores, anteriores à linguagem, Piaget constatou, como já dissemos, que o sujeito constrói inferências, compreende as inferências dos outros e avalia ambas como verdadeiras ou falsas não apenas a partir de sua correspondência ao real, mas do ponto de vista de certa coerência interna (não contradição), “ou seja, se p é verdadeira, não- p é necessariamente falsa”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 24)

Segundo Ramozzi-Chiarottino é no *Ensaio sobre a Necessidade* (1977) que a implicação significativa ganha o estatuto de modelo teórico: “Três anos antes de morrer, Piaget encontra a solução para a dicotomia que ele sempre acreditou ser ilusória: a *implicação significativa*. De acordo com nossa análise, a implicação significativa ganhou ‘estatuto’ de modelo em *Essai sur la nécessité* (1977)” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 23, itálico do autor). Dizer, como afirma Ramozzi-Chiarottino, que a implicação significativa ganha o estatuto de um modelo, significa considerar, no âmbito da Epistemologia Genética, os seguintes tópicos:

(i) A lógica, que serve como base funcional e estrutural para a lógica formal, é uma lógica operatória centrada na implicação significativa, realizada no plano do pensamento “natural” do sujeito biológico e psicológico que é condição para o sujeito epistêmico (no pla-

no da implicação lógica, necessária e universal). Sobre isso, escreve Ramozzi-Chiarottino: “Se as novas necessidades que elas engendram são cada vez mais ‘fortes’, aquelas da etapa superior, as necessidades operatórias, foram extraídas da ‘forma’ própria às implicações significantes em jogo nas etapas iniciais e cujo caráter, já necessário, constituía a condição prévia das composições ulteriores.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 25)

(ii) A lógica das ações da criança, centrada na implicação significativa, entendida sob o ponto de vista do sujeito, é a base funcional e estrutural mais elementar da lógica operatória, servindo como substrato para a aquisição da lógica formal. “Essas estruturas operatórias, diz ele, são, portanto, de formação mais tardia, uma vez que a essas coordenações locais e polimorfos, com encaixes dos ‘agrupamentos’ ainda muito próximos de seu conteúdo, segue-se a construção de formas cada vez mais abstratas em sua progressiva autonomia formal.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 25)

(iii) O necessário tem uma gênese. “Isso quer dizer que, segundo Piaget, o necessário se constrói, na medida em que ele descobriu nos sujeitos de alguns meses de vida vínculos entre A e B que a criança crê necessários, mesmo que essa necessidade esteja sempre ligada a uma situação local, absolutamente contingente, por falta de uma estrutura. Mas, evidentemente, esse processo de construção vai terminar em uma necessidade mais forte, isto é, na necessidade lógico-matemática em que a verdade de p implica necessariamente a falsidade de não- p .” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 25)

A implicação significativa, realizada pelo sujeito psicológico está, assim, a meio caminho entre o biológico e o lógico. A descoberta da construção do necessário, centrado na implicação significativa, dissolveria essa dicotomia que Piaget sempre acreditou ser ilusória. Nesse sentido, escreve Ramozzi-Chiarottino: “A descoberta de uma construção do *necessário* permite a Piaget conciliar a gênese das es-

truturas mentais orgânicas vivas e o produto acabado de seu funcionamento: o conhecimento lógico-matemático.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 25, grifo do autor)

Uma conjectura de Ramozzi-Chiarottino: a implicação significativa poderia ter relevância central para a compreensão de alguns distúrbios psíquicos como, por exemplo, a origem do comportamento Borderline. Isso é discutido por ela em sua palestra *O Comportamento Bordeline e o Transtorno da Conduta na Infância* proferida em 2001, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; texto não publicado. Ramozzi-Chiarottino, repetindo Freud, define o indivíduo “borderline” como aquele que vive alternadamente em dois universos, um que é a realidade comum, onde ele vive como uma pessoa normal, e outro e um outro universo à parte, onde ele se separa da realidade, colocando-se fora da realidade comum e não podendo vê-la durante suas crises.

Ramozzi-Chiarottino mostra que esse comportamento borderline corresponde ao que Freud chama por *die Spaltung* no artigo *O Aparelho Psíquico e o Mundo Externo* de 1938, que significa a constituição de duas posições psíquicas coexistentes no indivíduo em vez de apenas uma. O conceito de *die Spaltung* significa, nesse sentido, uma cisão ou uma fenda psíquica entre dos universos distintos, mas coexistentes. A conjectura de Ramozzi-Chiarottino é: (i) há uma relação direta entre os distúrbios mistos da conduta e emoção da infância e o comportamento “borderline” da vida adulta; (ii) o processo de cognição, no sentido piagetiano, ou seja, *funcionamento das estruturas mentais orgânicas específicas para o ato de conhecer*, poderia estar envolvido no comportamento borderline.

Em particular, poderia acontecer que as inferências infantis, confusas, estabelecidas pela criança ainda no período pré-operatório, pudessem deixar marcas indelévels no psiquismo, inclusive inconscientemente. Isso ocorreria, por exemplo, de modo semelhante

aos conflitos históricos entre filósofos de todos os tempos sobre a implicação, onde verdade e falsidade se confundiriam de forma a transtornar o adolescente quando esse entra no período “lógico abstrato” que exige, no processo da ontogênese epigenética, a contradição e no qual não cabe dizer que alguma coisa, sobretudo o amor da mãe, é e não é, existe e não existe.

No caso das disputas entre os filósofos, citamos aqui a disputa na escola estoica entre Filo de Alexandria e Diodoro de Crono. O exemplo dado por Filo é o seguinte: suponha a “Se é dia, está claro”. Se de fato é dia, então o antecedente é verdadeiro e o consequente é falso. Mas, se não é dia, então o antecedente é falso e o consequente também o é. Agora, suponha que seja noite, porém esteja claro com a luminosidade da lua cheia, então, o antecedente é falso, mas o consequente é verdadeiro. Já o exemplo de Diodoro é diferente, pois ele considera o seguinte condicional: “Se não existem elementos atômicos, então existem elementos atômicos”. Essa condicional é verdadeira em todos os instantes de tempo, pois o antecedente é sempre falso e o consequente é sempre verdadeiro. Portanto, Filo define o condicional verdadeiro ao apresentar suas três possibilidades de ocorrência e Diodoro define um condicional verdadeiro se, e somente se, não é o caso de que o antecedente seja verdadeiro e o consequente seja falso em todos os instantes de tempo. Essas possibilidades do condicional, de verdade e falsidade, poderiam, portanto, confundir o adolescente de forma a transtorná-lo.

Em vista da relevância da implicação significativa, Ramozzi-Chiarottino aponta, em seu artigo *Piaget segundo seus próprios argumentos* (2010), para a necessidade de pesquisas atuais realizarem um estudo sobre a relação mais profunda entre o biológico, o psicológico e o lógico a partir do conceito de implicação significativa. É, nesse sentido, em um tom de novas descobertas para a Epistemologia Genética e Teoria do Conhecimento que ela conclui seu artigo:

“As obras dos gênios parecem deixar sempre escondidos determinados tesouros como se eles fossem preservados para o futuro...No alvorecer de um novo milênio nós podemos, pois, tentar encontrá-los na obra de Piaget...” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 27)

Leonidas Hegenberg, que Professor do Instituto de Psicologia da USP e colaborador no centro de estudos em Piaget no IP-USP, dirigido pela professora Ramozzi-Chiarottino, lembra, no artigo *A lógica e a teoria de Jean Piaget: a implicação significativa* (1991), que

Cerca de três meses antes de sua morte (ocorrida em 16 de setembro de 1980), Piaget pronunciava, no *Centre International d'Épistémologie Génétique*, sua última conferência, que a profa. Zelia Ramozzi-Chiarottino teve a fortuna de ouvir e gravar. De novo, a implicação significativa ganhava destaque: tema estudado no ano acadêmico 1979-1980 e, talvez, a retomar no período seguinte. Como se percebe, a implicação significativa preocupava nosso filósofo e, aos seus olhos, devia parecer fecunda.(HEGENBERG, 1991, p. 26)

Diante disso, o que investigamos foi a hipótese de como, do ponto de vista genético, a implicação lógica deriva da implicação significativa, de natureza orgânica e psicológica. Em vista disso, a questão de pesquisa investigada foi:

Como a implicação significativa, no nível orgânico e psicológico, é condição para a implicação lógica, no nível formal e epistemológico?

Para responder a essa pergunta de pesquisa dividimos nossa investigação em três etapas que resultaram em três artigos assim intitulados: 1) “Implicação significativa e implicação lógica”; 2) “Implicação significativa e a ação do sujeito sobre a experiência sensível”; 3) “Implicação significativa e a estruturação lógico-matemática”.

♦ IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE E IMPLICAÇÃO LÓGICA

O artigo “Implicação significativa e implicação lógica”¹ teve por objetivo analisar e comparar o conceito de implicação significativa proposto por Jean Piaget com os significados da implicação em Lógica. Para isso, apresentamos e analisamos os principais conceitos de implicação em Lógica para, em seguida, mostrarmos como se situa, do ponto de vista lógico, o conceito de implicação significativa. Nossa análise comparativa permite-nos concluir que Piaget propõe uma definição extensionalmente mais estrita de implicação, voltada para seus aspectos intencionais, derivada das significações construídas pelo sujeito.

Nesse artigo constatamos que comparações entre os diversos tipos de implicações podem ser feitas do ponto de vista extensional e intensional, a partir das análises de Corcoran sobre os diversos significados do termo implica em Lógica. A comparação entre as implicações do ponto de vista intensional permite-nos perceber suas diferenças conceituais e a comparação entre implicações do ponto de vista extensional permite-nos perceber a amplitude de sua aplicação.

A análise extensional nos permite concluir, a partir de Corcoran, que a extensão de uma implicação é maior que a outra, de modo que a extensão maior de uma implicação contém a extensão menor de outra implicação. Nesse sentido, as implicações que estudamos aqui podem ser vistas como incluídas uma na outra extensionalmente. Isso quer dizer que: a implicação material (ou implicação filônica) inclui a implicação lógica que inclui a implicação dedutiva que inclui a implicação estrita (ou implicação crisípica) que inclui a implicação relevante que inclui a implicação significativa.

¹ Cf. FERREIRA, R. dos R. Implicação significativa e implicação lógica. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, vol. 14, n. 1, p. 201-244. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13821>. Acesso em: 12 out. 2022.

Assim, comparando, por um lado, a implicação material e a implicação significativa, por outro lado, diríamos o seguinte: enquanto a implicação material é extensionalmente maior, pois expressa todas as possibilidades de valor de verdade da implicação do ponto de vista dos valores de verdade, a implicação significativa apresenta uma extensão mínima, pois é, como vimos, local e subjetiva, relativas às ações psicológicas do sujeito resultando das coordenações entre seus esquemas.

Já do ponto de vista intensional não é possível a inclusão de um na outra, pois não se trata de comprar a ampliação de suas extensões, mas de comparar suas diferenças conceituais. Nesse sentido, elas são diferentes, pois: (i) a implicação material (ou implicação filônica) é uma relação de condicionalidade entre duas proposições simples, (ii) a implicação lógica é uma relação de consequência lógica entre formas proposicionais, (iii) a implicação dedutiva é uma relação de derivação lógica em argumentos, a (iv) implicação estrita (ou implicação crisípica) é uma relação de veracidade entre antecedente e consequente, a (v) implicação relevante, mais estrita ainda, parte do significado do consequente e se esse significado é relevante, e a (v) implicação significativa é uma relação de significação psicológica entre esquemas uma lógica derivada do pensamento “natural”.

Em vista dessa análise, concluímos, também, que as implicações mais fracas, como o é a implicação significativa, são de natureza mais intensional. Conforme a implicação se torna mais extensional, menos intensional ela é, mais ela se torna passível de formalização, e menos intuitiva ela é do ponto de vista formal. Diríamos, por consequência, que a natureza essencialmente extensional de uma implicação a distância do significado intuitivo da linguagem natural e a torna mais próxima da forma lógica, como é o caso da implicação material, conforme análise apresentada neste artigo.

Assim, considerando que na implicação significativa as inferências são de natureza psicológicas, isto é, de natureza intensiva e

não formal – o que não deixa de ser uma inferência –, suas inferências não funcionam no domínio da Lógica Clássica como a implicação material, lógica e dedutiva, pois neste domínio as inferências são essencialmente de natureza extensiva e formal. Devido a isso, diríamos que a implicação significativa desafia formalização e os pressupostos da Lógica Clássica, assim como a implicação relevante de proposta por Anderson e Belnap. Portanto, podemos dizer, em suma, que Piaget propõe uma definição extensionalmente mais estrita de implicação, voltada para seus aspectos intensionais, derivada das significações construídas pelo sujeito.

♦ IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE E A AÇÃO DO SUJEITO SOBRE A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

O artigo “Implicação significativa e a ação do sujeito sobre a experiência sensível”² teve por objetivo apresentar elementos na obra de Jean Piaget que nos permitam mostrar como a implicação significativa é fundamental para as ações do sujeito sobre a experiência sensível, em especial para o processo de coordenação, significação e estruturação de esquemas sensório-motores. Um de nossas conclusões centrais é a de que esse processo é condição necessária para a construção da objetividade do real, em especial da causalidade, pois esta está centrada nos sistemas de implicação significativa.

Nesse artigo, vimos que a implicação significativa é definida por Jean Piaget a partir da coordenação de esquemas de ação. Mas, como a coordenação de esquemas pode se significativa para as ações do sujeito no mundo? Como a implicação significativa é condição para a ação do sujeito sobre a experiência sensível?

2 Cf. FERREIRA, R. dos R. Implicação significativa e a ação do sujeito sobre a experiência sensível. **Clareira**: Revista de Filosofia da Região Amazônica, vol. 7, n. 1, p. 107-145. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/clareira/article/view/5899>. Acesso em: 12 out. 2022.

Uma ação do sujeito é significativa, pois possui significante e significado. O significante é a impressão sensorial que o bebe percebe em suas ações e o significado é o próprio esquema de ação, isto é, no caso do esquema de sucção, o significante é a impressão sensorial que excita o bebe a sugar o peito da mãe (o cheiro ou a visualização do peito da mãe, por exemplo) e o significado é o esquema de sucção. No sensorio motor, o significante e o significado estão de tal modo imbrincados que o significante é o indício para o significado, pois, como vimos, apresentam alguma relação de semelhança entre eles.

Um esquema de ação, sendo o significado de uma ação, pode ser visto como extensão e compreensão. Voltando à noção elementar de esquema de sucção, na medida que uma criança, no período sensorio-motor, usa um esquema de ação sobre um objeto – usa o esquema de sugar seu polegar – existe uma identificação prática de um esquema de ação sobre um objeto, pois o polegar (extensão) é percebido pelo sujeito como “sugável” (compreensão) relativo ao esquema de sugar. Se um esquema de ação no sensorio motor é o significado de uma ação que apresenta compreensão e extensão, quando dois ou mais esquemas são coordenados pelo sujeito, essa relação de coordenação é entre os significados dos esquemas, suscitados por um significante, e entre as compreensões e extensões desses esquemas coordenados.

Quanto mais complexas são as construções internas realizadas pelo sujeito, isto é, quanto mais complexas são as coordenações realizadas entre esquemas e suas aplicações aos objetos, mais significações uma ação tem para esse sujeito. A implicação significativa é, nesse sentido, central para a coordenação entre esquemas e, por conseguinte, para a constituição de sistemas de esquemas de ação. A coordenação entre esquemas possibilita, portanto, um conjunto de significações para as ações do sujeito em relação aos objetos que ele

interage, formando um sistema de implicações significantes para o sujeito. Assim, toda coordenação sensório-motora é, então, realizada por implicação significativa entre a compreensão e extensões de um esquema e a compreensão e extensão de outro esquema.

Podemos dizer que do ponto de vista psicológico, em especial, na medida que o sujeito coordena seus esquemas em função do meio, a significação se dá entre esses esquemas coordenados e entre estes e o objeto ao qual ele se aplica em determinadas situações vinculadas às ações do sujeito no meio que o cerca. A significação é, portanto, o conjunto de coordenações, realizada por implicação significativa, que esse sujeito é capaz de realizar em função dos objetos englobados por essas coordenações.

Mas, como explicar que a criança se utilizando de esquemas já conhecidos, com um histórico de implicações significantes já constituídas entre esses esquemas, e uma relação de necessidade constituídas a partir da conexão entre esses esquemas, interessa-se pelas novidades? Ao mesmo tempo que há uma relação de necessidade no seio da implicação significativa, essas implicações não geram um determinismo. As implicações significantes não são lineares como a causalidade material, mas são circulares; não preservam a regularidade dos fenômenos físico-químicos, mas há abertura para possibilidades e novidades. As ligações químicas do cérebro, no nível fisiológico, são realizadas por relações causais e materiais, mas os estados de consciência e os comportamentos são realizadas por implicação significativa.

Além disso, vimos que na medida que a criança age sobre os objetos, ela se interessa cada vez mais pelos resultados exteriores de seus atos. Esses resultados, impostos inicialmente pelo meio exterior envolvem gradativamente a ação da criança sobre o meio, levando-a a descobrir e usar esquemas conforme esses esquemas vão se complexificando e coordenando-se significativamente entre eles. Nesse

sentido, quanto maior o processo de assimilação, maior é a resistência que o meio oferece, o que pressiona os esquemas a se acomodarem frente aos desafios do meio.

Podemos dizer que essa possibilidade de variações está diretamente relacionada a sua capacidade de construir implicações significantes entre esquemas no complexo sistema de esquemas de ações disponíveis para ela. Essa possibilidade de maior variação e flexibilidade entre esquemas, coordenados por implicação significativa, suscita na criança maior possibilidade de ajustar ou acomodar esses esquemas em vista das exigências do meio e uma maior possibilidade e de construir ações significantes. Esse campo de possibilidades que se abre no sistema de esquemas de ação do sujeito é, no entender de Piaget, o apogeu da inteligência empírica.

É nesse sentido que Piaget relata uma das observações que servem como um exemplo cânone de implicação significativa dado por ele após apresentar a definição de implicação significativa no Ensaio sobre a necessidade (1977): uma situação em que um sujeito, um bebê de 10 - 12 meses, ajusta um papelão cumprido para colocar um objeto sobre ele com a intenção de puxá-lo em sua direção para pegar esse objeto. Há, como já dissemos, o uso da implicação significativa somente quando e bebe se torna capaz de coordenar essas duas ações: colocar um objeto sobre um suporte (ação 1) implica significativamente a possibilidade de o objeto ser arrastado (ação 2). Em outras palavras, o significado do esquema de arrastar o suporte é parte do significado do esquema colocar o objeto sobre o suporte.

Neste nível de ação do sujeito, como é o caso da conduta do suporte, a causalidade já está consolidada. Sua consolidação se dá com a constituição da reação circular terciária e a “invenção de novos meios por experimentação ativa No nível da reação circular ter-

ciária ocorre, como vimos, a consolidação efetiva da objetivação e, também, com a “experimentação ativa” a espacialização da causalidade se consolida. A implicação é objetiva e especializada, pois a conexão causal entre os objetos do mundo físico já é estabelecida pelo sujeito. A criança percebe, por exemplo, que o significado da ação de colocar o objeto sobre o suporte implica o significado da ação de puxar o objeto para pegá-lo.

Como se trata de um processo de construção da causalidade externa por implicação significativa, vimos que no nível da reação circular primária o sujeito não tem a mínima noção de objeto e, nesse sentido, não é possível haver implicação significativa entre esquemas coordenados sobre objetos do mundo exterior. Já no nível da reação circular secundária a implicação significativa entre os esquemas permite a criança agir sobre o meio e, com isso, passa, gradativamente, a significar os objetos. A união entre os significados da eficácia e do fenomenismo mostra que a criança tem uma percepção da causalidade, mesmo ainda que primitiva. A gradativa noção de permanência do mesmo faz com que o sujeito desvincule progressivamente suas ações dos movimentos dos objetos.

Assim, a constituição da implicação significativa entre os esquemas aplicados sobre os objetos, constituindo-se em sistemas de implicação significativa, marca gradativamente a passagem do sistema de implicação significativa entre esquemas de ações sensório-motores, centrados no próprio corpo, para o sistema de implicação significantes aplicados aos objetos exteriores pelo sujeito em suas relações de causalidade externa, convertendo-se em uma causalidade espacial e objetiva. Portanto, a objetividade do real construída pelo sujeito está centrada nos sistemas de implicação significativa construídos pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento cognitivo.

♦ IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE E A ESTRUTURAÇÃO LÓGICO-MATEMÁTICA

O artigo intitulado “Implicação significativa e a estruturação lógico-matemática”³ tem por objetivo apresentar elementos na obra de Jean Piaget que nos permitam analisar como a implicação significativa é central na passagem da ação sobre a experiência sensível para as operações lógico-matemáticas. Em particular, analiso, do ponto de vista psicogenético, como é a passagem da implicação significativa, realizada no nível psicológico, para a implicação lógica, realizado no nível das operações lógicas. Uma de nossas conclusões centrais é de que a implicação significativa é, do ponto de vista psicogenético, necessária para as implicações lógicas, como a implicação material.

Vimos nesse artigo que a passagem da implicação significativa no sujeito para a implicação lógica dependerá fundamentalmente da sua imersão no mundo da representação, em especial da passagem das ações sobre a experiência sensível para as ações sobre imagens mentais, isto é, a passagem das ações do exterior para o interior do esquematismo constituído por sistemas de implicação significativa. A implicação significativa é responsável pelas relações de necessidade presentes nos raciocínios transdutivos do pré-operatório e pelas ordenações de esquemas de transfiguração presentes nos raciocínios operatórios concretos.

A relação de necessidade nos raciocínios transdutivos do período pré-operatório é ainda local, pois a criança raciocina, como dissemos, do particular para o particular; embora seja uma necessidade mais forte que a do sujeito no sensorio motor. A escolha de um in-

³ Cf. FERREIRA, R. dos R. Implicação significativa e a estruturação lógico-matemática. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, vol. 13, n. 2, p. 154-198. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/12839>. Acesso em: 12 out. 2022.

divíduo tipo para representar faz com que a criança não seja capaz ainda de elaborar conceitos e, portanto, de coordenar parte-todo. A implicação significativa ocorre a partir da imbricação entre antecedente e conseqüente com a fixação de uma única imagem mental ou indivíduo tipo no processo de raciocínio realizado pelas crianças. A imagem mental que serve como indivíduo tipo é, assim, a compreensão cujo significado é responsável pela imbricação entre antecedente e conseqüente no raciocínio elaborado pelo sujeito.

Já a necessidade no raciocínio do período operatório-concreto, embora seja de natureza lógica, pois a criança consegue relacionar de modo reversível parte-todo, o significado associado aos signos verbais é ainda subjetivo, embora seja uma necessidade mais forte que a do sujeito do pré-operatório. Como vimos, os esquemas de transfiguração, constituídos essencialmente por imagens mentais, embora exerçam a função de conceitos, são ainda individuais, pois variam de indivíduo para indivíduo e seu significado não é partilhado socialmente entre os indivíduos.

Cada sujeito fixa uma imagem mental associada à noção de todo e uma imagem associada às suas partes para compará-las no exercício do raciocínio operatório. A coordenação é, então, entre os significados que são as imagens mentais, isto é, entre os esquemas de transfiguração, e não propriamente entre suas extensões. Assim, no operatório concreto a implicação é realizada a partir das relações entre a compreensão dos esquemas em raciocínios sobre classes e relações a partir de objetos concretos.

No nível do período operatório formal ou do hipotético-dedutivo, a capacidade de raciocinar de modo hipotético permite o sujeito transpor as barreiras do raciocínio sobre objetos concretos, realmente percebidos, e, com isso, raciocinar sobre objetos possíveis, em uma realidade hipotética e teórica, independentemente de sua característica real. Na medida que o objeto é qualquer coisa assumido co-

mo existente ou verdadeiro, o signo verbal pode expressar relações formais mais gerais possíveis, aceitas socialmente entre os indivíduos que partilham do signo, expressando não apenas objetos concretos, mas objetos abstratos e formais cujo signo não precisa ter um correspondente na realidade empírica.

O necessário decorre, então, de implicações lógicas a partir de proposições assumidas hipoteticamente como verdadeiras. No universo do possível, o necessário decorre do que é assumido hipoteticamente como verdadeiro (“se...então”), e o real se subordina ao hipotético ou à possibilidade.

É, portanto, no plano do hipotético-dedutivo, isto é, no nível do enunciado verbal, da linguagem simbólica, que a implicação lógica é formalizada com toda a independência pelo lógico. Conclui-se, então, a implicação lógica possui uma correspondência com as operações do pensamento “natural” na medida que tem sua gênese na implicação significativa. É o que procuramos explicitar neste artigo.

• A IMPLICAÇÃO SIGNIFICANTE COMO CENTRO DA ONTOGÊNESE EPIGENÉTICA

A partir dos resultados dos artigos supracitados, procuramos sustentar a hipótese de Ramozzi-Chiarottino de que a implicação significativa é o centro da ontogênese epigenética. Isto é, considerando que a ontogênese epigenética corresponde, na concepção de Piaget, à evolução individual do sujeito dentro do que é possível evoluir na espécie – que, no âmbito epistemológico, é a possibilidade de aquisição do conhecimento necessário e universal –, e considerando que a implicação significativa é condição para a coordenação de esquemas e, por conseguinte, à constituição do *necessário* no sujeito epistêmico, então, concluíamos que a implicação significativa é o centro da ontogênese epigenética.

A implicação significativa é condição para a coordenação de esquemas de ação, desde as coordenações de esquemas mais primitivas realizadas pelo sujeito, e também condição para o surgimento do necessário no sujeito.

No *Ensaio sobre a Necessidade* (1977) escreve Piaget: “[...] é a implicação significativa como um instrumento de coordenação entre os esquemas (e a partir mais primitivos), que, na medida em que o sujeito compreende as “razões” (cf. o exemplo de “colocar sobre”) é a fonte das relações necessárias.” (PIAGET, 1977, p. 241). Já em *O Possível e o Necessário* (1983) Piaget diz as composições inferenciais são a fonte do necessário: “Ora, acontece o mesmo com o necessário, que é um produto das composições inferenciais do sujeito e também não é um observável.” (PIAGET, 1986, p. 8)

Vimos também no artigo *Implicação Significante e Implicação Lógica*, que apresenta um dos resultados da nossa pesquisa de Pós-Doutorado, que Piaget propõe uma definição extensionalmente estrita de implicação, voltada para seus aspectos intensionais, derivada das significações construídas pelas ações do sujeito no nível de suas construções psicológicas. A implicação significativa apresenta uma extensão local e subjetiva, relativas às ações psicológicas do sujeito, resultado das coordenações entre seus esquemas. A relação de necessidade na implicação significativa não é formal, como em uma dedução lógica, mas é uma relação entre os significados das ações realizadas pelo sujeito sobre o objeto, isto é, do ponto de vista dos significados construídos por este sujeito na sua interação com o objeto.

No artigo *Implicação Significante e a Ação do Sujeito sobre a Experiência Sensível* vimos que quanto mais complexas são as coordenações realizadas entre esquemas e suas aplicações aos objetos, mais significações uma ação tem para esse sujeito. Mostramos que a implicação significativa é, nesse sentido, central para a coordenação entre esquemas e, por conseguinte, para a constituição de sistemas

de esquemas de ações. A coordenação entre esquemas possibilita um conjunto de significações para as ações do sujeito em relação aos objetos que ele interage, formando um sistema de implicações significantes para o sujeito.

Em todas as fases do sensorio motor, na coordenação entre os esquemas, realizada por implicação significativa, há uma relação de necessidade que é muito particular de cada sujeito. Toda coordenação sensorio-motora é, então, realizada por implicação significativa entre a compreensão e extensões de um esquema e a compreensão e extensão de outro esquema. Assim, sendo o necessário decorrente das implicações realizadas entre os esquemas constituídos, então o necessário não antecede os esquemas ou o processo de assimilação do sujeito organismo. Pelo contrário, são os esquemas e suas coordenações por implicação significativa, em sistemas de implicações significantes, que são condição para a constituição do necessário no sujeito.

Mas, mesmo que se considere que exista antes dos esquemas de assimilação o necessário provindo do funcionamento fisiológico do organismo biológico como os processos químicos e hereditários do organismo, se essa necessidade é determinante assim que o bebê vem ao mundo, com as primeiras adaptações adquiridas, o bebê excede, gradativamente, como vimos, à necessidade biológica na medida que se insere no processo de constituição da necessidade que surge das implicações significantes no interior das relações entre os esquemas de assimilação em sistemas de implicação significativa de modo orgânico no sujeito.

Assim, enquanto que no nível biológico o necessário advém estritamente do funcionamento fisiológico de assimilar os objetos materiais do meio, no nível psicológico, com o advento progressivo do esquema de assimilação, o necessário se constitui a partir da incorporação dos objetos aos esquemas e coordenações dos esquemas

do sujeito, cujo funcionamento psíquico consiste em uma crescente compreensão do real, em um processo de tomada de consciência. Esse processo de tomada de consciência depende da capacidade do sujeito de construir sistemas de implicações significantes.

No processo de construção do real, o necessário se dá a partir de relações internas oriundas dos sistemas de implicação significativa, convertendo gradativamente as relações de causalidade interna em uma causalidade intencional. Ao mesmo tempo, esse sistema de implicação significativa constrói, também, o necessário no processo de construção da causalidade externa realizada pelo sujeito, que no final do processo é uma causalidade espacial e objetiva, dentro do qual o sujeito mesmo se situa no mundo.

Assim, embora as invariantes funcionais de assimilação e acomodação estejam presentes em todos os indivíduos, o modo como cada sujeito realiza implicação significativa é particular, pois cada sujeito constrói sistemas de implicação significativa frente os desafios do meio. Nesse sentido, sendo o necessário decorrente das implicações realizadas entre os esquemas constituídos, então o necessário não antecede os esquemas ou o processo de assimilação do sujeito organismo, pelo contrário, são os esquemas e suas relação de implicação significativa que são condição para a constituição do necessário no sujeito.

Mas, como explicar que a criança se utilizando de esquemas sensório-motores já conhecidos, com um histórico de implicações significantes já constituídas entre esses esquemas, e uma relação de necessidade constituídas a partir da conexão entre esses esquemas, interessa-se pelas novidades?

Ao mesmo tempo que há uma relação de necessidade no seio da implicação significativa, essas implicações não geram um determinismo. As implicações significantes não são lineares como a causalidade material, mas são circulares; não preservam a regularidade dos

fenômenos físico-químicos, mas há abertura para possibilidades e novidades. As ligações químicas do cérebro, no nível fisiológico, são relações causais e materiais, mas os estados de consciência e os comportamentos são realizadas por implicação significativa.

No *artigo Implicação Significante e a Estruturação Lógico-Matemática* vimos que a passagem da implicação significativa no sujeito para a implicação lógica dependerá fundamentalmente da sua imersão no mundo da representação, em especial da passagem das ações sobre a experiência sensível para as ações sobre imagens mentais, isto é, a passagem das ações do exterior para o interior do esquematismo constituído por sistemas de implicação significantes. A implicação significativa é responsável pelas relações de necessidade presentes nos raciocínios transdutivos do pré-operatório e pelas coordenações de esquemas de transfiguração presentes nos raciocínios operatórios concretos.

A relação de necessidade nos raciocínios transdutivos do período pré-operatório é ainda local, pois a criança raciocina, como dissemos, do particular para o particular; embora seja uma necessidade mais forte que a do sujeito no sensorio motor. A escolha de um indivíduo tipo para representar faz com que a criança não seja capaz ainda de elaborar conceitos e, portanto, de coordenar parte-todo. A implicação significativa ocorre a partir da imbricação entre antecedente e conseqüente com a fixação de uma única imagem mental ou indivíduo tipo no processo de raciocínio realizado pelas crianças. A imagem mental que serve como indivíduo tipo é, assim, a compreensão cujo significado é responsável pela imbricação entre antecedente e conseqüente no raciocínio elaborado pelo sujeito.

Já a necessidade no raciocínio do período operatório-concreto, embora seja de natureza lógica, pois a criança consegue relacionar de modo reversível parte-todo, o significado associado aos signos verbais é ainda subjetivo, embora seja uma necessidade mais forte que

a do sujeito do pré-operatório. Como vimos, os esquemas de transfiguração, constituídos essencialmente por imagens mentais, embora exerçam a função de conceitos, são ainda individuais, pois variam de indivíduo para indivíduo e seu significado não é partilhado socialmente entre os indivíduos. Cada sujeito fixa uma imagem mental associada a noção de todo e uma imagem associadas às suas partes para compará-las no exercício do raciocínio operatório. A coordenação é, então, entre os significados que são as imagens mentais, isto é, entre os esquemas de transfiguração, e não propriamente entre suas extensões. Assim, no operatório concreto a implicação é realizada a partir das relações entre a compreensão dos esquemas em raciocínios sobre classes e relações a partir de objetos concretos.

No nível do operatório formal ou do hipotético-dedutivo, a capacidade de raciocinar de modo hipotético permite o sujeito transpor as barreiras do raciocínio sobre objetos concretos, realmente percebidos, e, com isso, raciocinar sobre objetos possíveis, em uma realidade hipotética e teórica, independentemente de sua característica real. Na medida que o objeto é qualquer coisa assumido como existente ou verdadeiro, então o signo verbal pode expressar as relações formais mais gerais possíveis, aceitas socialmente entre os indivíduos que partilham do signo, expressando não apenas objetos concretos, mas objetos abstratos cujo signo não precisa ter um correspondente na realidade empírica. O necessário decorre, então, de implicações lógicas a partir de proposições assumidas hipoteticamente como verdadeiras. No universo do possível, o necessário decorre do que é assumido hipoteticamente como verdadeiro (“se...então”), e o real se subordina ao hipotético ou à possibilidade.

Desse modo, pode-se observar que cada nova etapa das estruturas cognitivas depende das etapas anteriores em uma relação de necessidade entre elas e não de modo aleatório. Nesse sentido, escreve Ramozzi-Chiarottino em um de seus artigos mais recentes Onto-

genese Epigenética Não Reconhecida de Jean Piaget do Pensamento Lógico-Matemático (2017) (Jean Piaget's Unrecognized Epigenetic Ontogenesis of the Logical-Mathematical Thought) que “Piaget imagina estudando obtenção do conhecimento necessário e universal pela humanidade através da evolução que será expressa, por hipótese, como uma ontogênese epigenética em que cada nova etapa será necessariamente o resultado da anterior, nunca um evento aleatório.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 5, tradução nossa). Entre a coordenação nervosa, material e química, do cérebro até a construção do formal e epistemológico há a construção de sistemas de esquemas cujo centro é, como procuramos mostrar, a implicação significante.

Diz ainda Ramozzi-Chiarottino no artigo *Atualidade da Teoria de Jean Piaget: a embriologia e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA a partir das agressões do meio* (2011) que “[...] o que caracteriza o funcionamento endógeno, portanto, do orgânico, do ser humano é o ‘classificar’ e o ‘ordenar’ ou, relacionar, daí o ‘elo’ entre as ações que visam o conhecimento do mundo, a Lógica Clássica, de classes e relações e a neurofisiologia que estuda os funcionamentos orgânicos que lhes dão condição de existência.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011, p. 2, negrito da autora). O elo entre ontogênese e a filogênese é estabelecido por semelhanças isomórfica entre o funcionamento das etapas estruturais do desenvolvimento do sujeito. “Trata-se do mesmo processo tanto na evolução ontogenética quanto na evolução filogenética que é por ele explicada em termos do DNA e RNA, muito antes que esses conhecimentos tivessem sido construídos, ‘oficialmente,’ pela Biologia.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011, p. 2, negrito do autor)

Desse modo, a teoria de Piaget é, em seu sentido mais amplo, uma teoria da evolução epigenética. Diz Ramozzi-Chiarottino no ar-

tigo *Psico-social ou Psicossocial? A Questão do Hífen e do Bio-Psico-Social, ou da Questão Ortográfica à Epistemologia* (2017) que “A teoria de Piaget, longe de ser uma teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem, é uma Teoria da Evolução Epigenética (filogênese e ontogênese).” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 63) e que, nesse sentido, “[...] a teoria de Piaget é uma Teoria do Conhecimento necessário e universal (o conhecimento científico), baseado na ontogênese humana que explica sua evolução orgânica e, ao mesmo tempo, a evolução do sujeito do conhecimento [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 64).

A ontogênese repete, assim, a filogênese tornando-se correspondendo à evolução individual do sujeito dentre o que é possível evoluir na espécie, que no âmbito epistemológico é a possibilidade de aquisição do conhecimento necessário e universal. Sobre isso, diz Ramozzi-Chiarottino: “Na realidade o que Piaget diz é que a ontogênese repete a filogênese do ponto de vista ESTRUTURAL, FORMAL, sem levar em conta qualquer tipo de conteúdo. Piaget JAMAIS falou em crescimento de conhecimentos quaisquer. Falou apenas do conhecimento da Física e da Matemática, repitamos, necessários e universais.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 248, destaque da autora)

Assim, considerando que a ontogênese epigenética de Jean Piaget corresponde à evolução individual do sujeito dentro o que é possível evoluir na espécie, que no âmbito epistemológico é a possibilidade de aquisição do conhecimento necessário e universal, e considerando, como vimos, que a implicação significativa é a responsável pela coordenação de esquemas e, por conseguinte, pela constituição do necessário no sujeito, então, mostramos, com esta pesquisa, a hipótese de Ramozzi-Chiarottino de que a implicação significativa é o centro da ontogênese epigenética.

♦ REFERÊNCIAS

ANDERSON, A. R.; BELNAP, N. D., Jr. **Entailment: the logic of relevance and necessity**. Vol. I Princeton University Press, 1975.

BATTRO, A. M. **Dictionnaire d'épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

BETT, R. Introduction. In: **SEXTUS EMPIRICUS. Against the logicians**. Translated and edited by Richard Bett. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOCHENSKI, J. M. **A history of formal logic**. Translated by Ivo Thomas. Notre Dame: University of Notre Dame Presse, 1961.

CHISHOLM, R. M. **Sextus Empiricus and Modern Empirism**. *Philosophy of Science*, vol. 8, n. 3, p. 371-384, 1941.

CORCORAN, J. Meanings of implication. In: **A Philosophical Companion to First-Order Logic**. Indianapolis: R. Hughes, 1993.

DINUCCI, A. Taxonomia dos axiomata da lógica proposicional estoica. **O que nos faz pensar**, n. 34, 2014, p. 315-341.

FERNANDES, F. L. A. **Dois faces do fatalismo lógico: o argumento do dominador de Diodoro Cronos e a batalha naval no de Interpretatione XI**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://ppglm.files.wordpress.com/2008/12/dissertacao-ppglm-fernanda-lobo-fernandes.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

FREGE, G. Pensamentos compostos. In: **Investigações Lógicas**. Trad. Paulo Alcoforado. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: **Lógica e Filosofia da Linguagem**. Trad. Paulo Alcoforado. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. Trad. Paulo Alcoforado. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAZ, A. A. **Como é possível o conhecimento matemático?** As estruturas lógico-matemáticas a partir da Epistemologia Genética. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FERREIRA, R. dos R. **Sobre o uso da função proposicional e sua gênese segundo a Epistemologia Genética**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/ferreira_rr_me_mar.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FERREIRA, R. dos R; TASSINARI, R. P. **Piaget e a predicação universal**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

FERREIRA, R. dos R. **Sobre o significado da função proposicional no Tractatus de Wittgenstein**. 2014. 288 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305716?mode=full>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GRANGER, G. G. **Langages et épistémologie**. Paris: Klincksieck, 1979.

HAACK, S. **Filosofia das lógicas**. Trad. Cesar Augusto Mortari. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

HEGENBERG, L. A lógica e a teoria de Jean Piaget: a implicação significativa. **Psicologia-USP**, v. 2, n. 1-2, p. 25-32. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34440>. Acesso em: 19 jun. 2018.

JOHNSON, W. E. **Logic**. Cambridge: Cambridge University Press, 1921.

KNEALE, W.; KNEALE, M. **The development of logic**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

KNEALE, W.; KNEALE, M. **O desenvolvimento da lógica**. Trad. M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1968.

LAÉCIO, D. **Vidas y opiniones de los filósofos ilustres**. Trad. Carlos García Gual. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

LEWIS, C. I. **A survey of symbolic logic**. Berkeley: University of California Press, 1918.

LEWIS, C. I. Implication and the algebra of logic. **Mind**, vol. XXI, n. 84, p. 522–531, 1912.

LEWIS, C. I.; LANGFORD, C. H. **Symbolic logic**. New York: Dover

Publications, 1932.

MATES, B. **Diodorean implication**. *The Philosophical Review*, vol. 58, n. 3, p. 234-242, 1949.

MATES, B. Stoic logic and the text of Sextus Empiricus. **The American Journal of Philology**, v. 70, n. 3, p. 290-298. 1949.

MATES, B. **Logica de los estoicos**. Trad. Miguel Garcia Baró. Madrid: Editorial Tecnos, 1985.

PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Vol. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss; Vol. VII-VIII ed. Arthur W. Burks. Cambridge: MA, Harvard University, 1974.

PESSOA, K. B. C. **O problema do paralelismo psicofisiológico segundo a Epistemologia Genética**. Marília, 2014. 93p. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/pessoa_kbc_me_mar.pdf. Acesso em: 28 jan 2019.

PIAGET, J. **The child's conception of physical causality**. Tradução de M. Gabain do original francês *La causalité physique chez l'enfant* (1927). London: Harcourt Brace & Company, 1930.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral do original francês *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro

ro Cabral do original francês *La construction du réel chez l'enfant* (1937). Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica do original francês *La genèse du nombre chez l'enfant* (1941). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral do original francês *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation* (1945). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Traité de logique**: essai de logique opératoire. Paris: A. Colin, 1949.

PIAGET, J. *La pensée physique*. In: **Introduction à l'épistémologie génétique**. Tome II. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

PIAGET, J. **Introduction à l'épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Tradução de Dante Moreira Leite do original francês *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles* (1955). São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, J; BETH, W. E.; MAYS, W. **Épistémologie génétique et recherche psychologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

APOSTEL, L., MAYS, W., MORE, A., PIAGET, J. **Les liaisons analytiques et synthétiques dans le comportement du sujet**. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

BETH, E. W.; PIAGET, J. **Épistemologie mathématique et psychologie**: essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

PIAGET, J. **Les mécanismes perceptifs**: modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

PIAGET, J. A explicação em psicologia e o paralelismo psicofisiológico. In: PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**. Vol. 1. Tradução de Eliseu Lopes do original francês *L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique* (1963). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968, p. 121-152.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**. Vol. 1. Tradução de Eliseu Lopes do original francês *Traité de psychologie expérimentale* (1963). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968.

PIAGET, J. *et al.* **A imagem mental na criança**: um estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas. Tradução de António Couto Soares do original francês *L'image mentale chez l'enfant: étude sur le développement des représentations imagées* (1966). Porto: Civilização, 1977.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. Tradução de Francisco Guimarães do original francês *Biologie et connaissance: essai*

sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs (1967). Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. *et al.* **Les théories de la causalité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1971. (Études d'Épistémologie Génétique)

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Les explications causales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1971.

PIAGET, J. **Ensaio de Lógica Operatória**. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida do original francês *Essai de logique opératoire* (1972). Porto Alegre: Globo, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

PIAGET, J. *et al.* **A tomada de consciência**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite do original francês *La prise de conscience* (1974). São Paulo: Melhoramentos; Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. *et al.* **Réussir et comprendre**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

PIAGET, J. *et al.* **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Álvaro Cabral do original francês *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement* (1975). Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. *Essai sur la nécessité*. In: **Archives de psychologie**,

175(45), 235-251. 1977.

PIAGET, J. Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução de Fernando Becker e Petronilha G. da Silva do original francês *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (1977). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque do original francês *Le possible et le nécessaire: l'évolution du nécessaire chez l'enfant* (1983). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, J. Hacia una logica de significaciones. (Primeira parte). Tradução de Emília Ferreira do original francês *Vers une logique des significations* (1987). Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget**: modelo e estrutura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Causalidade e operações em Piaget**. *Ciência e Filosofia (USP)*, São Paulo, v. 1, n.1, p. 73-85, 1979.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget**. *Psicologia USP (Impresso)*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 21-23, 1991.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **L'image mentale et la question de la rupture de la raison (ou intelligence) avec l'expérience sensi-**

ble. Projeto para pedido de bolsa de pesquisa nos Archives Jean Piaget – Université de Genève, 1995.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Logique, biologie et société dans le modèle piagetien de la connaissance. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA / XII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 1996. **Piaget: teoria e prática**, 1996.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **O comportamento borderline e o transtorno da conduta na infância.** Palestra proferida no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2001. (Texto não publicado)

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget segundo seus próprios argumentos.** Psicologia USP: São Paulo, 2010, v. 21, n. 1, 11-30.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA a partir das agressões do meio. In: DONGO MONTOYA, A.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia genética, trajetórias acadêmicas, interpretações e concepções: entrevista com a profa. Dra. Zelia Ramozzi-Chiarottino. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Vol. 4, N. 1, 2012. Entrevista concedida à Rafael dos Reis Ferreira. Disponível em: <http://www2.>

marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2391.
Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Psico-social ou psicossocial? A questão do hífen e do bio-psico-social, ou da questão ortográfica à epistemologia. In: SILVA JUNIOR, N.; ZANGARI, W. (Org.). **A psicologia social e a questão do hífen**. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <https://sites.usp.br/ppg-pst/wp-content/uploads/sites/218/2017/03/psicologiasocialquestaohifen.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z.; FRANK-CUNHA, G.; FREIRE, J.-J.; FERRAZ, A. A. **Jean Piaget's unrecognized epigenetic ontogenesis of the logical-mathematical thought**. Athenas: ATINER'S Conference Paper Series, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35451380/Jean_Piagets_Unrecognized_Epigenetic_Ontogenesis_of_the_Logical-Mathematical_Thought. Acesso em 12 mar. 2019.

ROCHA, R. M. **Implicação lógica e material**: esclarecendo pequenas confusões comuns. In: Intuitio. Vol. 6, nº2, Porto Alegre: 2013.

SANFORD, D. H. **If P, then Q**: conditionals and the foundations of reasoning – (The problems of philosophy). Routledge: New York, 1989.

SEXTUS EMPIRICUS. **Against the logicians**. Translated and edited by Richard Bett. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SEXTO EMPÍRICO. **Against the logicians**. Translated by. R. G. Bury. Harvard: Loeb Classical Library, 1967.

SEXTO EMPÍRICO. **Outlines of pyrrhonism**. Translated by. R. G. Bury. Harvard: Loeb Classical Library, 1976.

SCHILLER, F. C. S. **Logic for use**. (Harcourt, Brace), 1930.

STALNAKER, R. C. A theory of conditionals. In: **Studies in logical theory**. American Philosophical Quarterly Monography Series, nº2. Oxford: Blackwell, 1968.

TASSINARI, R. P. **Da ação sobre a experiência sensível à estruturação lógica do real: um estudo da forma da construção do “agrupamento” em Piaget**. 1998. 64p. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.

WHITEHEAD, A. N.; RUSSELL, B. **Principia mathematica**. Cambridge: Cambridge University Press, 1910.



**DEONTOLOGIA E FORMAÇÃO
FILOSÓFICA: A LEITURA
EXEGÉTICA NO ENSINO DA
FILOSOFIA NO BRASIL**

Ricardo Henrique Resende de Andrade

♦ O LUGAR DA HISTÓRIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS E NO ENSINO DAS FILOSOFIAS

O ensino de uma ciência e a história do desenvolvimento desta mesma ciência são operações discursivas articuláveis a partir de variados nexos. O ensino de uma ciência particular deverá prestar contas das narrativas que dão a conhecer seus contextos de descoberta ou invenção, bem como os meios e circunstâncias de enunciação que permitem que uma teoria explicativa ou prospectiva se afirme como modelo ou como verdade acumulada ou até mesmo como um tipo de verdade inarredável. Nas mais variadas epistemologias da ciência o recurso à história comparece como uma possibilidade de reconstrução lógica ou cronológica dos passos e dos impasses fundamentais, dos erros e dos acertos, dos progressos e recuos de um conhecimento em permanente (re)construção. Seja esta história encarada como um progressivo acúmulo linear de avanços sucessivos ou como uma narrativa não ordenada prenhe de acidentes, rupturas e discontinuidades – esteja tal ciência alicerçada sobre fundamentos lógicos irremovíveis ou amparada numa nuvem de crenças provisórias e anarquicamente estabelecidas – as abordagens da história da ciência serão necessárias para compor o programa ou servir de auxílio nas pesquisas sobre o ensino/aprendizagem em quaisquer áreas.

Com ritmos e níveis de complexidade diversos as produções das histórias das ciências têm um lugar de destaque nos programas acadêmicos de ensino (como conteúdo) ou nas investigações sobre a epistemologia do ensino das ciências. Na medida em que se supõe um avanço dos conhecimentos científicos, faz-se necessário um processo de “transmissão” de uma memória sistematizada na forma de narrativa que possibilite a continuidade do fluxo de pesquisas das diversas ciências estabelecidas. Assim, as ciências mais gerais são or-

ganizadas nos currículos da educação básica e superior na forma de disciplinas, que deverão introduzir os estudantes nas teorias e métodos daquelas ciências. Então, algo nesse processo de permanente criação do conhecimento deverá ser cristalizado em seu momento de emergência para que possa servir ao aprendizado de todos e em especial daqueles que futuramente se engajarão dando prosseguimento as pesquisas científicas. Logo, parece evidente que o ensino desta ciência deva dialogar com sua história, e que esta por sua vez deva também apropriar-se dos sedimentos que servirão de ponto de partida para uma retomada do caminho de uma determinada investigação. Assim, a formação de novos cientistas não pode prescindir de uma compreensão histórica ampla, abrangente e significativa do conhecimento científico.

A articulação entre a história de um saber conformado no currículo como disciplina e suas concomitantes práticas de ensino devem ser examinadas também a partir das particularidades inerentes a cada campo do saber. Considere-se, então, a história da filosofia e o seu ensino a partir da relação entre a aprendizagem da filosofia e os sentidos atribuídos na sua própria história. Nesse caso a analogia com outras ciências talvez não seja suficiente para esclarecer o alcance da questão para o ensino/aprendizagem da filosofia. Relacionar o ensino/aprendizagem da filosofia a sua história é uma tarefa que merece, ao menos, outras considerações prévias. A primeira diz respeito à absoluta ausência de unidade da filosofia e até mesmo a ausência de qualquer consenso sobre “o que é filosofia”. A exigência primordial de auto-definição, de justificação prévia e permanente, talvez seja um dos traços mais característicos da filosofia. As sucessivas contribuições que formam o que hoje se considera como “tradição filosófica” ocidental não possuem qualquer unidade conceitual universalmente aceita, nem sequer semelhanças de estilo ou de assuntos que lhes permitissem uma identificação única, uniforme e clara.

A questão de se saber: o que é mesmo a filosofia? Ou: o que possibilita que as diversas filosofias dispersas no tempo e no espaço possam ser reunidas sobre a rubrica “filosofia”? – é um problema ainda aberto e para muitos é também parte constitutiva do sentido maior da própria experiência do filosofar e do próprio conceito de filosofia. Portanto, se a compreensão sobre o que consideramos ser “filosofia” já é algo, em si, deveras problemático, como se poderia falar, sem que se evitasse aprofundar as dificuldades, em sua história ou seu ensino?

A segunda consideração fundamental diz respeito às relações da obra filosófica com o contexto histórico, ou seja, com o entorno sócio-cultural em que foi urdida. A tendência em explicar a filosofia exclusivamente pelos fatores externos que a engendraram parece tão ingênua quanto à tentativa de imputar seus efeitos diretos sobre o mundo. Se por um lado uma obra ou um sistema filosófico não pode ser plenamente subsumido ao conjunto de circunstâncias relacionadas ao seu contexto de aparição, sem que com isto alguma espécie de conexão causal arbitrária se estabeleça entre eventos históricos ou biográficos de um pensamento que se lança, pretensamente, por sobre as contingências, para mirar – em sobrevôo – o desenrolar de uma profunda experiência intelectual. Por outro lado, supor que ações humanas sofram de forma direta alguma influência significativa ou algum tipo de determinação da filosofia é dar mostras de que se confia demais nos efeitos das ideias mais elaboradas sobre o conjunto disforme dos agentes históricos, quando o que costuma acontecer, na melhor das hipóteses, é que a filosofia (hoje uma experiência quase que universalmente acadêmica) preste-se a uma contribuição muito mais sutil e pouco perceptível à cultura, de modo que seus efeitos aparentemente mais sensíveis não seriam possíveis sem o concurso das mesmas banalidades que costumam produzir o rebaixamento do seu valor no espaço público. Dificilmente haverá uma popularização

da filosofia sem que isto se faça com algum nível mediação ideológica ou mesmo que se faça sem uma simplificação grosseira que tende, invariavelmente, à vulgaridade.

Entretanto, a história da filosofia ocupa, desde sempre, um lugar privilegiado no ensino. Trata-se de um entendimento praticamente universal entre os professores, em todos os níveis, que a história da filosofia deva assumir a centralidade no seu ensino. O diálogo permanente reiterado com a tradição nos ensina a pensar, nos permite exercitar a reflexão e nos fornece a substância conceitual necessária para atualizar o pensamento e desse modo contribuir para iluminar os problemas do tempo presente, bem como nos capacitar na preparação do futuro.

♦ LEITURA EXEGÉTICA: MÉTODO OU DEONTOLOGIA?

Na experiência brasileira estabelecida pela fundação do curso de graduação em filosofia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo: a ênfase dada ao ensino da filosofia como investigação de sua história passa, a partir do programa fixado por Jean Maugüé, por uma consideração da aprendizagem da filosofia como um processo pessoal, íntimo e feito tanto pelo hálito (*sic*) quanto por uma autodisciplina de estudos para qual o estudante e o seus acúmulos precedentes se tornam essenciais. Ou seja ainda neste período inaugural da filosofia acadêmica, no lugar de enfatizar os métodos de transmissão de um suposto conhecimento já adquirido pelo professor ou invés de apostar no didatismo simplificador dos manuais de filosofia, muito em voga nos Colégios e nas Faculdades daquele tempo, Maugüé propõe novas diretrizes metodológicas para se estudar filosofia nas quais o imperativo do “aprender” filosofia suplanta o intento de simplesmente “transmiti-la”. Assim, a partir de Maugüé, ensina-se filosofia no Brasil, aprendendo-a com os filósofos, junto aos estudan-

tes, num exercício dissertativo. No artigo “O ensino da filosofia: suas diretrizes”, que teve uma publicação tardia na Revista Brasileira de Filosofia, Jean Maugüé concluía:

Enfim, quando dizemos que a filosofia deve repousar sobre o conhecimento da história, é necessário que nos entendamos. A história não é uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. A história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado. Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa ainda são vivos nos seus textos. Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda a parte se ensina a filosofia, sem que se leiam os filósofos. Este erro prestar-se-ia a desenvolvimentos que justificariam toda uma série de outros artigos. É certo que a filosofia se trai a si mesma quando negligencia aqueles que efetivamente a representaram. Não se pode, todavia, imaginar proveito maior do que aquele que nos dá o contato, que nos dá a familiaridade e, logo, a afinidade com as inteligências do passado. O ensino – e aqui ele escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo. O estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio do seu quarto de estudo começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo (MAUGÜÉ, 1955, p. 645-646).

As diretrizes de Maugüé, fixadas nos anos de 1930, serviram de propedêutica para o que mais tarde se tornaria a experiência da leitura exegética do texto que começa a se difundir no Brasil nos anos de 1950 e que nos anos de 1960 parecia atingir seu ápice em pestrígio e adesão na comunidade filosófica nacional. O exemplo francês foi cada vez mais assimilado nas sucessivas missões que transplantaram não apenas os métodos, mas também os próprios atores desse processo de cultivo das tradições. Maugüé já presentia que a leitura dos

textos clássicos seria um antídoto necessário para ultrapassarmos o beletismo e o filoneísmo que caracterizava a atitude intelectual mais frequente até então. Mas nas primeiras duas primeiras décadas de fundação da USP ainda não tínhamos a experiência da leitura exe-gética e deontologia que prescreveu e fundamentou essa maneira de encarar as obras filosóficas.

Considere-se, como ponto de partida – como certidão de ba-tismo desta “nova” deontologia – as posições defendidas por Martial Guéroult e Victor Goldschmidt, autores que influenciaram de manei-ra determinante a maneira como se estuda e se ensina filosofia nas Universidade do Brasil desde o século XX até os dias atuais.

Um retorno a ênfase no ensino de filosofia e no papel da for-mação e da performance do professor só voltaria a cena nos anos de 1970 com o ativismo em defesa do retorno da filosofia ao currículo do ensino secundário, logo após sua supressão nos anos de 1960 sob influência da Lei de Segurança Nacional. E foi precisamente durante os anos da ditadura militar que vicejou uma nova ética da contrição com a adoção do que foi sempre considerado um método de leitura.

Na sua célebre conferência “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”, Goldschmidt, considera que há duas maneiras distintas de examinar um sistema filosófico:

a) O primeiro método, que ele chamou de dogmático, inter-roga o sistema quanto a sua verdade filosófica, “aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a léxis (A. Lalande) da crença” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 13). Assim, o primeiro método abordaria a doutrina segundo a intenção pressu-posta em seu autor, explicitando o seu discurso, visando encontrar o tempo lógico ou estrutura interpretativa do sistema que seria inde-pendente do tempo cronológico. Trata-se de um método filosófico destinado à leitura de um sistema cuja estrutura interna pretende-se revelar a partir de uma leitura dissertativa. A coerência desse siste-

ma deverá ser considerada a partir de sua ordenação interna e não do confronto com outros sistemas ou com uma escala atemporal de verdades eternas.

b) O segundo método, que ele chama de genético, “considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual etc.)” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 14). O sistema deverá ser interpretado a partir de um nexos de causalidades, por isto trata-se de uma operação científica, que levará a origem de uma determinada filosofia, em busca de suas razões ou causas externas.

Para Martial Guérout, o historiador da filosofia possui ao menos duas técnicas de abordagem: a crítica, em sentido próprio, que consiste em avaliar os problemas relacionados as fontes, as modificações e a evolução do discurso filosófico; e a análise objetiva das estruturas presentes numa obra filosófica. Não são excludentes, ao contrário, são mesmo complementares. Contudo, ele esclarece que uma vez satisfeita as exigências levantadas pela crítica histórica o melhor a fazer é partir para análise da estrutura da obra. É a abordagem da estrutura que interessa a Guérout, esta reconhece a obra filosófica em sua plenitude de monumento, na densidade e interrelação dos conceitos que a constituem; isto em oposição ao seu acolhimento como fábula, alegoria, literatura, apelo à elevação espiritual ou mística, teoria científica ou mesmo como *doxa* metafísica. Nessa perspectiva a filosofia não é uma questão para qual o interesse, as preferências, o gosto do leitor, nem mesmo suas inclinações subjetivas à adesão ao valor de verdade das teses, contam como fatores definitivos. Assim, deve-se frequentar a obra com disposição a enfrentar os seus encadeamentos rigorosos e saber conviver com a angústia produzida pelas obscuridades do texto.

Para Guérout a arquitetura de uma obra de filosofia a aproxima da obra de arte, embora para filosofia não interesse a simples existência material da obra, nem a dimensão puramente estética de sua ação sobre os sujeitos. Antes convém considerar aquilo que a arquitetura filosófica produz de constrangimento à inteligência de um leitor qualificado, no sentido de produzir um juízo de verdade quanto ao conteúdo doutrinal das teses que se entrelaçam na estrutura da obra (GUÉROULT, 1997, p. 181-188).

Como se pode depreender desta ligeira apresentação, as ideias de Goldschmidt e de Guérout possuem uma evidente expressão normativa. Funcionam mais como uma deontologia para o trabalho com os textos filosóficos do que um método de leitura com prescrições construtivas de ação. Nesse sentido, a compreensão sobre como se deve ler um texto inscreve-se numa microética da contemplação discreta e reverente aos autores e sistemas da tradição. Aparentemente, esta perspectiva se presta menos como um conjunto de procedimentos metodológicos a serviço de um gesto construtivo, do que como uma ética de prescrições negativas que enuncia o que não pode ser feito por quem pretenda extrair o proveito correto para uma leitura.

Pelo menos dois pressupostos (ainda que considerados parciais e provisórios) são fundamentais nesse tipo de démarche: i) um texto deve ser lido como parte de um sistema ordenado e coerente de conceitos, proposições e argumentos; ii) as aparentes lacunas ou contradições devem merecer um exame mais apurado e quiçá suficientemente capaz de dissolvê-las. O leitor deverá considerar pressuposta a coerência do filósofo como pontos de partida e de chegada da leitura e evitar, ao máximo, criticá-lo de forma prematura (o que deverá ser considerado um ato leviano) diante de uma eventual dificuldade de ordenamento lógico. Aliás, este é exatamente o desafio deste método posto ao historiador da filosofia: antes da censura, deve-se praticar a benevolência e um respeito incondicional para com o au-

tor de um sistema; assim, deve-se suspender, mesmo que provisoriamente, o juízo sobre a validade substantiva das proposições, e antes de qualquer outra coisa, revelar sua coerência e sua lógica interna no próprio texto para o qual a análise se submete.

O mais importante legado de Goldschmidt e Guérault para o ensino da filosofia no Brasil – sobretudo nas décadas seguintes à fundação da USP, quando foi se fixando paulatinamente uma consciência da profissionalização do trabalho com a filosofia como adoção sistemática de um “método” rigoroso de leitura. Este procedimento, cuja origem remonta ao fonssequismo português, é chamado costumemente de “leitura estrutural” ou de “método de leitura estruturalista” ou ainda de “leitura exegética” (MARGUTTI, 2014). Talvez mais do que um método sistemático com procedimentos bem definido, a leitura estrutural tornou-se no Brasil um conjunto de preceitos predominantemente negativos para a leitura do texto filosófico. Uma espécie de deontologia para o trabalho acadêmico se difundiu entre nós e generalizou noções relativas a uma ordem que deve ser sempre pressuposta, além de fixar algumas prescrições de conduta que permitissem distinguir o trabalho consequente do tateio diletante no trato com a filosofia. Um membro para ser aceito nesta comunidade profissional deve se dedicar aos ritos de passagem, deve assimilar alguns compromissos de fidelidade ao grupo, abandonar suas pretensões críticas demolidoras e assumir alguns juízos de valor que visam proteger os filósofos e seus sistemas do impacto das circunstâncias históricas ou das oscilações de humor dos seus leitores. Há décadas que no Brasil, o exercício da filosofia universitária que se pretenda sério, deve comungar dessa etiqueta para leitura do texto e para o comentário da obra.

Como espécie de antídoto a evitar devagações fantasiosas e improdutivas, a conduta acadêmica recomendável consiste, basicamente, em ler um texto com o propósito de identificar sua lógica in-

terna, seu caráter sistemático e orgânico. O privilégio do “método dogmático” em detrimento do “método genético” foi, e talvez ainda seja, uma tendência constante e hegemônica na formação filosófica de nível superior em todo País. E este êxito se confirma com os resultados, por vezes notáveis, que foram produzidos pelas Universidades brasileiras que aderiram a prática comentário histórico de cariz dissertativo que foi desenvolvido inicialmente pela USP como via segura para a boa formação.

Desse modo, a “leitura exegética” evoluiu da condição de um método, altamente recomendável à análise de textos filosóficos, para outro tipo de status, a indicar, talvez, uma espécie de temperamento acadêmico que passou a funcionar como índice inequívoco de qualquer trabalho que se pretenda respeitável no âmbito da educação filosófica, em qualquer nível de ensino. O método deixou de ser apenas uma referência para um tipo investigação filosófica que auspiciasse dar alguns passos adiante, para se tornar uma deontologia do ofício do pesquisador da filosofia. A leitura exegética incorporou-se de tal maneira à índole da pesquisa universitária brasileira em filosofia ao ponto de tornar-se um comportamento habitual, um código de etiqueta, um lugar comum que quando evitado denuncia a falta de seriedade das intenções de pesquisa e atuação em filosofia. Não obstante sua presença e influência no espaço acadêmico, a leitura exegética também sofreu o impacto das críticas que foram formuladas a partir de seu próprio lócus de criação, a USP.

♦ CRÍTICAS À LEITURA EXEGÉTICA

A rigor, ponto a ponto, dificilmente se sabe, ao certo, como se coloca em prática tal leitura nos casos concretos. O método não é suficientemente detalhado para servir de guia infalível para a leitura de qualquer texto ou obra. O método reclama o rigor e o exemplifica

– nos casos de Goldschmidt e Gueróult aplicados respectivamente a Platão e a Descartes – contudo, não contém indicações precisas de como pô-lo em prática em quaisquer outros sistemas. Há uma margem de ambigüidade e vagueza no próprio método que potencialmente serviria a sua amplitude e aplicabilidade, mas o fato é que nunca se sabe ao certo como proceder a partir dele.

Ademais, foi o próprio introdutor brasileiro e, talvez, seu maior entusiasta, o professor Oswaldo Porchat, discípulo e tradutor de Goldschmidt, que propôs, quiçá pela primeira vez no interior da USP, uma reflexão crítica sobre o método. Um caso curioso e paradigmático de rebeldia contra uma das marcas do academicismo tímido engendrado pela USP se encontra na sua autobiografia intelectual. Ele que foi o principal incentivador da leitura estrutural no país, adotando-a como um dogma irremovível da pesquisa filosófica a obrigar várias gerações de estudantes a se decidirem pela carreira de historiadores da filosofia, a abandonar a pretensão de se tornarem filósofos. Contudo, Porchat foi também um dos primeiros a relativizá-la, reconhecendo o método estruturalista, de Guérout e Goldschmidt, como um expediente absolutamente necessário e suficiente para a formação do historiador da filosofia, entretanto, tendo-se em vista uma tarefa ainda maior, que seria o pensar filosófico genuíno, admitiu que a leitura exegética era insuficiente, quando não um estorvo a ser superado pelas novas gerações.

Quando decide elaborar sua versão contemporânea do pirronismo clássico, nosso neoceticismo tropical, Porchat passa a se interrogar se já não seria a hora de aos poucos e cuidadosamente abandonar o paradigma do historiador da filosofia, a honrosa tarefa dos tímidos, para assumir os riscos de se tentar formar filósofos e desse modo atender a um reclame histórico cultural que antes o uspianismo jamais pretendeu assumir enquanto tarefa principal. A *epoché*, tal como a propôs o filósofo neopirrônico, mantém-se, em certa medida,

a mesma atitude de suspensão de juízo em face às teses filosóficas, tal como foi também proposta por Guérout e Goldschmidt.

Em um discurso aos estudantes da USP¹, Porchat chega a pedir perdão por ter sido o principal responsável pelos excessos praticados em nome do rigor e do “esquecimento metodológico de si próprio”. “Sob esse aspecto, nós, os mestres deles, miseravelmente falhamos”. Para se fazerem bons historiadores, os estudantes deveriam aprender a temer sua própria criatividade filosófica, deveriam tolher qualquer impulso filosofante e jamais perguntar, nem a si mesmo, se um filósofo tem ou não tem razão naquilo que defende. E para formar filósofos? Vê-se logo que o “exagero” das práticas de leitura interna não se prestariam ao “pensar por conta própria”, nem a “propor ideias”, “tomar posições” e “fazer e receber críticas”. Porchat, então, confessa: “Meu *mea culpa* vem muito tarde, eu o sei. Embora da confissão da culpa se possa talvez dizer o mesmo que o poeta disse da liberdade: *quae sera, tamen...*” (PORCHAT in SOUZA, 2005, p. 122-123). Sabendo-se tratar de um assunto deveras delicado, Porchat antecipa-se às críticas que receberia dos próprios especialistas que ajudou a formar:

Tenho plena consciência de que estou pisando aqui num terreno minado, que minhas palavras podem horrorizar os bem-pensantes. E eles rapidamente alinharão, parece-me, argumentos e objeções inúmeras, que esgrimirão solertes contra o que estou dizendo. Uma dessas objeções pressinto que consistirá em dizer que minha proposta favorece o *achismo*, isto é, a proliferação irresponsável de propostas do tipo “eu acho que...”, avançadas sem maior embasamento, sem rigor, mes-

¹ O texto desta palestra foi publicado originalmente em *Dissenso - Revista de Estudantes de Filosofia*, Departamento de Filosofia da USP, 1998, sob o título: “Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre Pesquisa em Filosofia”. Alguns anos depois, Porchat retoma o mesmo discurso dirigindo-se dessa vez aos estudantes da UFBA, a convite do professor José Crisóstomo de Souza, que em seguida o publica em seu livro *A filosofia entre nós*, 2005, do qual tiramos as citações utilizadas aqui.

mo sem comprometimento responsável de seus autores. E se acrescentará, também prevejo, que os estudantes, por não terem ainda suficiente formação historiográfica em filosofia, proporão argumentos toscos, ignorando na maior parte das vezes que versões mais sofisticadas e filosoficamente mais sérias das mesmas posições e argumentos que estão avançando foram formuladas de modo seguramente mais adequado e pertinente por grandes autores. E se dirá que, na falta de um sistema ordenado e mais completo de ideias, na falta de um método de progressão lógico-filosófica, dificilmente poderão dizer algo de filosoficamente relevante. E se dirá que, antes de tentar filosofar, é preciso adquirir uma sólida formação historiográfica, conhecer bem os grandes autores (e alguns médios e outros pequenos...), domesticar os impulsos filosofantes, cuidar de adquirir método e rigor, etc. Se tudo isso se faz e logra, poderá no futuro talvez sobrevir, então, quem sabe, o grande Dia D, o dia de começar a pensar filosoficamente com as próprias forças (PORCHAT in SOUZA, 2005, p. 118-119).

Neste mesmo discurso Porchat reage às objeções de tipo uspiano que ele próprio suscitou como se houvesse um interlocutor imaginário. Lembra que a receita para formar bons historiadores da filosofia jamais serviu para formar sequer um único filósofo. Assevera que os gregos só fizeram algo que nos serve hoje como campo de estudos exatamente porque não se limitaram a repetir o passado. Porchat insiste que mesmo na idade média havia as práticas das objeções das teses que aos poucos foram sendo “desaprendidas” pelos acadêmicos contemporâneos. Também considera absolutamente normal, como ocorre em todas as áreas, qualquer que seja o ramo de atividade, prática ou teórica, que os iniciantes sejam mesmo “toscos”, “ingênuos”, “desajeitados”... afirmar isto “é proferir um truísmo banal” (2005, p. 120). São dificuldades próprias ao ensino de qualquer arte ou conhecimento, o que exigirá dos professores mais empenho e bem mais amor. Não é necessário ser um gênio para se tentar pensar

com a própria cabeça. Talvez se exija mais disposição por parte dos professores para acompanhar de perto os erros, corrigi-los no percurso de uma formação difícil, mas ainda assim possível e desejável.

Ensinar a filosofar exige ainda uma dose infindável de paciência, tolerância e compreensão para com os que estão começando. Exige um enorme respeito por eles. Exige que privilegiemos o ouvi-los, o entendê-los, que saibamos tranquilamente com eles conversar, sem agressividade, sem nos mostrarmos escandalizados com certas impropriedades que, como é muito natural, com alguma frequência serão levados a proferir. Os grandes carvalhos nascem pequenos, são de início plantas tenras que a floresta ajuda a fazer crescer, alimenta e protege. Se as condições de crescimento lhes são dificultadas, talvez não cheguem a se tornar árvores potentes. (...)

Mas por que não mudar? Nosso Departamento é rico em recursos humanos e, sobretudo, é visceralmente democrático. Há muito espaço nele para a discussão filosófica, a polêmica filosófica séria, o debate filosófico amplo. Há espaço de sobra nele para a crítica e para a indispensável autocrítica. Basta abrir algumas salas que estão fechadas, as salas da discussão, da polêmica, do debate, da crítica, da autocrítica. Disse-me que vocês têm as chaves (PORCHAT in SOUZA, 2005, p. 122-123)

Porchat não foi o único uspiano a notar o esgotamento, ao menos parcial, da fórmula. Giannotti também se manifestou contra os exageros dessa deontologia timorata. O excesso de empenho na auto-anulação da criatividade filosófica poderia ter provocado estragos às expectativas – há muito represadas – de se produzir algo que se impusesse como original a que se pudesse chamar genuinamente de filosofia autoral. A partir dos anos de 1970 e até antes da grande e súbita ampliação de oferta dos cursos de pós-graduação, muitos uspianos passaram a considerar que o exagero da formação estritamente

histórica e meta-lógica teria sido uma espécie de mal necessário do qual não poderiam se envergonhar, mas que havia chegado a hora de enterrar o assunto, sem deixar de assegurar o compromisso ético com o rigor, afinal uma conquista inegociável. Os uspianos entenderam que a grande fortuna que haviam herdado dos pioneiros da leitura estrutural era a capacidade de trabalhar seriamente qualquer tema da filosofia, desde que observados certos parâmetros mínimos de qualidade na pesquisa.

♦ A SUPERAÇÃO DO IMPASSE ENTRE A LEITURA INTERNA E A EXTERNA NO ENSINO DA FILOSOFIA

Com o arrefecimento do “fetichismo do texto”, pelo menos entre os acadêmicos da primeira linhagem uspiana, uma abertura para a inovação metodológica permitiu que se chegasse ao ensino de filosofia propostas didáticas que, sem perderem o apoio numa leitura rigorosa do texto, moveram-se de tal modo na busca de uma perspectiva mais próximas daqueles elementos que podem tornar a filosofia mais interessante para os estudantes. Nesse contexto, a leitura de Deleuze, e sua definição de filosofia como criação de conceitos e a atenção dada às ideias de Merleau-Ponty, com sua crítica ao “pensamento de sobrevôo”, trouxeram alguns parâmetros novos para se pensar a relação entre a história da filosofia e o seu ensino, bem como serviram para uma abertura maior da relação entre filosofia e sua história no ambiente escolar. No ensaio “Em toda e nenhuma parte”² o filósofo francês inicia uma abordagem do problema do lugar da filosofia na história: “a filosofia e o fora”; Merleau-Ponty examina a ambigüidade própria ao que se costuma chamar de “história da filosofia” (nu-

² Este texto foi inicialmente escrito para servir de introdução para um livro coletivo: *Les Philosophes Célestes*, organizado por Lucien Mazenod. Merleau-Ponty foi convidado para apresentar o projeto e o fez não o poupando de críticas contundentes.

ma perspectiva estruturalista). Para ele essa história não deveria ser reduzida a um catálogo de pontos de vista ou teorias, pois se assim fosse poderia preservar a teoria filosófica, mas perder-se-ia a história. Muito menos deveríamos conceber essa história como um grande sistema que incorporaria todas as filosofias, à moda hegeliana, no qual todos os filósofos do passado se encontrariam dispostos no seu devido lugar em prol de uma realização una e universal, pois se assim fosse teríamos salvado, quiçá, a história, mas sacrificaríamos as especificidades filosóficas.

Para Merleau-Ponty os partidários da interioridade ou da filosofia “pura” (leitura estrutural), “estranhamente faltam aos seus princípios quando convocam para seus tribunais culturais, regimes julgando-os do exterior, como se a interioridade deixasse de ser importante desde que não seja a sua”. Já os partidários da história externa ocultam “uma filosofia secreta, disfarçada de Processo. Nunca se opõe ao estudo interno das filosofias uma explicação sócio-histórica, mas sempre uma outra filosofia escondida sob ela” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 211). Desse modo Merleau-Ponty acaba denunciando como falsa a oposição, excludente, entre o interno e o externo na filosofia:

Assim, sob os nossos olhos, os partidários da filosofia “pura” e os da explicação sócio-econômica trocam seus papéis; não somos obrigados a participar do seu eterno debate, não temos que tomar partido entre uma falsa concepção do “interior” e uma falsa concepção do “exterior”. A filosofia está em toda parte, até mesmo nos “fatos”, e em parte alguma e em domínio algum acha-se preservada do contágio da vida. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 212)

O ensino da filosofia no Brasil pôde beneficiar-se dessa alteração de perspectiva, ganhando mais corpo à atenção para história, no

seu sentido genético, sem que com isto se deixasse de lado a atenção ao ordenamento conceitual; equilibrando-se, enfim, as perspectivas do interno e do externo: “nunca sem o lastro das importações históricas e nunca redutível às suas origens” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 212).

Para alguns professores que mais recentemente adotaram uma perspectiva deleuzeana a história da filosofia, em relação ao seu ensino, não seria mais uma coleção de fatos e teses às vezes contraditórias, nem uma ruminação melancólica do passado que, produzindo um pessimismo quanto ao futuro, acabaria por eliminar uma perspectiva útil e talvez fascinante para vida presente. Desfeita, ou ao menos atenuada, a tensão entre o interno e o externo, entre a leitura da obra em busca de sua estrutura e uma coleção de sobreposições ajustadas, buscou-se um caminho intermediário, provisoriamente pacificador: compreender e “ensinar” o sentido de um texto ou de um sistema são exercícios de produção e criação conceitual, portanto dependem de uma ação pedagógica que, em si mesma, é filosófica.

Assim o leitor-professor de filosofia faria filosofia na medida em que a interpelasse a partir de sua própria subjetividade, fazendo-a inovar ao deslocar um conceito da tradição inscrito na história da filosofia para “inscrevê-lo” em sua própria história social ou biográfica. Ler e explicar um texto passou a significar recriá-lo, reconstituí-lo no seu sentido profundo e universal, mas também num sentido próximo e atual. Assim, a produção da história da filosofia (missão capital da tradição uspiana) tornar-se, ao menos na perspectiva dos filósofos da educação de orientação deleuziana, um problema filosófico de tal modo que seu exercício já implica num filosofar.

Todavia, os fantasmas da “leitura estrutural” não desapareceram completamente e ainda impregnam as práticas de ensino da filosofia como uma mimetização, nem sempre bem realizada, do que outrora foi uma deontologia do escrúpulo acadêmico. Desse modo o

ensino de filosofia, sob o ponto de vista mais estrito da tradição us-piana, tornou-se, a partir de uma concepção gestada e difundida nos anos 1970, um modo de operar uma “linguagem de segurança” (LEBRUN, 1976) a fim de se fazer possível uma formação, que não negligenciasse sua história (evidentemente entendida aqui a partir do tempo lógico), mas que deveria admiti-la, no nível do ensino médio, como um tipo de exercício propriamente retórico. Uma retórica com pretensões mais modestas que aquelas que são usuais no ensino superior, entretanto, mais honestas em relação às suas expectativas e objetivos filosofantes. Como tal, este exercício deveria ao mesmo tempo guardar o rigor e a seriedade da leitura interna e, ainda, quando possível, ser capaz de interessar aos estudantes, permitindo envolvê-los numa experiência de significação filosófica.

A filosofia, no ambiente de ensino, deverá ser vivida, assim como se vive a própria história. Deverá ser o treino de um modo particular de uso da linguagem. A filosofia na escola deverá ser percebida como uma produção intelectual cujo acesso somente é possível através do próprio filosofar em sala de aula. Como seria muito esperar, honestamente, que jovens entre 15 a 17 anos pudessem – dentro dos parâmetros acadêmicos a partir dos quais se fixaram os critérios de rigor e afinação intelectual – filosofar de forma genuína, acredita-se que um ganho intermediário seria possível, assim a posse de uma “linguagem de segurança” poderia ser considerado algo bastante satisfatório.

Entretanto, deve-se perceber que essa tentativa de reconciliação entre a filosofia e a sua história no ensino não tem sido tarefa fácil de execução. Na verdade, não se poderão obter quaisquer êxitos na experiência de ensino da filosofia sem que haja preparo técnico dos professores, além de condições objetivas (estruturais) e subjetivas (culturais) que lhes são próprias. Se ao professor formado sob o paradigma da timidez sistemática se impõe o emprazamento do pró-

prio filosofar em sala de aula ou de ao menos exercitar uma “retórica de segurança” para garantir-lhe alguma respeitabilidade, não há como desconsiderar os fatores inerentes a esta complexa tarefa. O desafio de manter-se fiel ao rigor e ao mesmo tempo penetrar o domínio dos interesses do seu público o obriga a interpelar o ensino não apenas de maneira filosófica, mas também de lançar mão dos recursos retóricos necessários para garantir substância e sentido à experiência de aprendizado. Assim tradição e atualidades se confrontam na forma de conflito e as ideias “eternas” dos filósofos deverão prestar-se a dar sentido a uma biografia que, sob quase todos os aspectos, não se poderia negar o caráter absolutamente banal e prosaico.

A tradição uspiana, atualmente ainda hegemônica no cenário brasileiro, produz um “tipo ideal” de graduado voltado para pesquisa, mas geralmente pouco capacitado para o ensino. A crença de que bastaria o preparo técnico conquistado nesse tipo de formação – que consiste, basicamente, em ler textos dos filósofos de sua predileção e comentá-los com rigor e elegância – para, finalmente, poder considera-se apto para o ensino é dramaticamente desmentida pela experiência. Felizmente tem havido algumas mudanças importantes neste perfil marcado pelo acanhamento programático, que é a marca da timidez uspiana. Evidente que este tipo de postura não favorece uma interação construtiva capaz de fornecer alguma esperança para o êxito da filosofia no nível médio da educação básica.

A má-consciência de uma formação precária, sub-européia, o “complexo de vira-lata” que acompanha a auto-estima intelectual do “filósofo” brasileiro, associado aos preconceitos culturais e às vezes de classe, tornam-se obstáculos severos para garantia de uma qualidade que não sirva apenas para satisfazer os próprios escrúpulos, mas que privilegie, verdadeiramente, a adesão dos estudantes e considere o que realmente eles levarão desse aprendizado escolar da filosofia para suas vidas.

Desse modo, acredita-se que auto-imagem do filósofo brasileiro, o modo como ver-se a si mesmo no curso da história da cultura e da inteligência de seu próprio País se torna constitutivo de sua identidade social e assim determina, em alguma medida, suas concepções e expectativas quanto ao ensino ou a aprendizagem da filosofia. Os historiadores brasileiros costumam reclamar da ausência de memória ou da ausência de conhecimentos históricos da população em geral. A História do Brasil, salvo os episódios distorcidos por antigas versões oficiais já desmentidas, é pouco conhecida pelos brasileiros. Assim também a ciência, a literatura e a filosofia produzidas no País são deliberadamente ignoradas até mesmo nas Universidades. Por outro lado, há um sadio entusiasmo pela cultura popular e por suas manifestações atuais, mesmo quando já descaracterizadas pela indústria cultural. O interesse pela cultura popular autóctone parece mais bem estabelecido, pelo menos nas universidades novas, do que o interesse pela cultura letrada brasileira. No caso da filosofia feita no Brasil – que é anterior ao surgimento das inúmeras publicações universitárias de comentadores da filosofia europeia – pode-se afirmar ser ainda desconhecida e ao mesmo tempo impiedosamente atacada pela *intelligentsia* nacional.

♦ CONCLUSÃO

Atualmente, a leitura exegética quase não é mais discutida ou problematizada nos grandes centros universitários. Provavelmente por se considerar ocioso fazê-lo quando ela já se encontra incorporada ao labor ordinário dos filósofos acadêmicos. Como indicação procedimental de leitura – ao mesmo tempo, vaga e incontornável – tornou-se uma espécie de subtendido, de pré-requisito doméstico, de práxis tácita entre àqueles que pretendem estabelecer uma relação acadêmica e profissional com a filosofia no Brasil. Embora haja

este aparente consenso, não deixa de ter seus adversários internos e externos e a leitura exegética não raramente é acusada de ser uma espécie obsessão dos filósofos tímidos. Somente no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 é que se começa a falar, entre os filósofos acadêmicos, de “fetichismo do texto” e na possibilidade do trabalho filológico no Brasil cumprir os passos seguintes em direção a uma maior autonomia em solo nacional.³

A partir da crescente influência do método estrutural, o significado da expressão “história da filosofia” nas Universidades brasileiras passou a referir a uma ordem “lógica” ou “metalógica” dos sistemas diante da qual se exige uma atitude contrita, discreta e recatada. O historiador, o comentador, o professor de filosofia, devem praticar uma espécie de timidez sistemática, uma contenção dos impulsos opinativos a fim de que se possa anular-se, enquanto subjetividade ativa, para poder fazer triunfar a suposta estrutura que subjaz do aparente emaranhado de conceitos de um sistema. Mesmo assim, a leitura exegética passou a ser considerada uma espécie de “dever de casa”, uma pré-condição do trabalho sério com a filosofia, ainda que tenha perdido com o passar do tempo a condição privilegiada de ser a única forma de lidar com o trabalho investigativo.

³ Paulo Eduardo Arantes em seu livro: “Um departamento francês ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência dos anos 60), 1994, registra que: “Metódica e programática, a timidez de feição uspiana era, portanto, ramificação de um nó objetivo. Convite à contenção permanente atraía sobre si a pecha recorrente de contentar-se, até os confins da atrofia, com a mera “exposição sedentária das doutrinas alheias. Anátoma que confirmava a justeza dessa via real, se a farpa vinha da direita, mas nos desconcertava se era a esquerda que nos tachava de supérfluos. Mais desarvorados ainda, quando a chamada à ordem começou a vir de nossas próprias fileiras: deveríamos ter avançado o sinal sem o saber, para que Giannotti principiasse a denunciar o fetichismo do texto, os perigos do comentário ao quadrado, reclamando uma volta às coisas elas mesmas... Um passo adiante de cuja necessidade ninguém em sã consciência poderia duvidar”. (ARANTES, 1994, p. 161). É importante sublinhar que timidez não significa para Arantes o mesmo que um traço psicológico, mas uma atitude intelectual de reserva diante do que considera um excesso de exposição pública. Portanto, o tímido para Paulo Arantes é aquele que considera que um trabalho intelectual deve ser antes de tudo uma questão *interna corporis*.

Contudo, nos dias atuais parece surgir uma ideia de superação da velha dicotomia entre o interno e o externo, também ressurgem uma ideia de uma filosofia brasileira, sem aquele viés do nacionalismo conservador que grassou no período da ditadura militar, diretamente associado ao grupo do Miguel Reale. Os trabalhos de José Crisóstomo de Souza (2005), entre outros, apontam para uma perspectiva capaz de aliar o rigor conceitual com uma visão mais generosa e receptiva à produção da filosofia no Brasil. Uma filosofia civil que encare os problemas que nos dizem respeito e ao mesmo tempo nos possibilite, a partir de uma perspectiva local e atual, produzir um pensamento a serviço do mundo.

♦ REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: estudos sobre a formação da cultura uspiana (uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOLDSCHIDT, Victor. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

GUÉROULT, Martial. “Prólogo” de Descartes segundo a ordem das razões. **Revista Dissenso**, n. 1, agosto, São Paulo, 1997.

LEBRUN, Gerard. “Por que filósofo?” **Estudos CEBRAP 15**, jan-fev-mar. São Paulo: Edições CEBRAP; Editora Brasileira de Ciências LTDA, 1976.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “Em toda e nenhuma parte”. In: **MERLEAU-PONTY** (textos selecionados). São Paulo: Abril. (Coleção Os Pensadores), 1984.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. **Kriterion**, n. 129, jun. Belo Horizonte, 397-410, 2014.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, v. V, fase IV, n. 20, out/dez. São Paulo, 1955.

PORCHAT, Oswaldo. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”. In SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **A filosofia entre nós**. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 2005.

SOUZA, José Crisóstomo de. “A filosofia como coisa civil (numa perspectiva histórica *ad hoc*)”. In SOUZA, J. C. (Org.). **A filosofia entre nós**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Reis Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2018), com parte dos seus estudos na Facultat de Ciències de l'Educació, da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2012). Licenciada em Filosofia (2002) pela UFBA e Licenciada em Pedagogia (2018) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Emanoel Luis Roque Soares

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2008). Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012) e Pós-Doutorado em Educação pela UFC (2019). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2004). Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL) (1999).

Fábio Falcão Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car) (2014). -Possui Pós-Doutorado na área de Literatura e Filosofia pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) (2008). Licenciado em Filosofia também pela Unimep (2006).

Geovana da Paz Monteiro

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2014). Possui Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2020). Mestre em Filosofia pela UFBA (2008). Bacharel em Filosofia também pela UFBA (2004).

Giovana Carmo Temple

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2011). Possui Pós-Doutorado (Visiting scholar) em Filosofia pela Universidade da Califórnia (UC-Berkeley). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília) (2007). Bacharel (2002) e licenciada (2005) em Filosofia também pela Unesp/Marília. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM) (2003).

José João Neves Barbosa Vicente

Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Kleyson Rosário Assis

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2013). Possui Pós-Doutorado em educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (2018). Mestre em Filosofia pela UFBA (2004). Bacharel em Filosofia também pela UFBA (2001).

Matheus Barreto Pazos de Oliveira

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2017). Possui Pós-Doutorado em Filosofia pela Unicamp (2019). Mestre em Filosofia também pela Unicamp (2013). Bacharel em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI).

Pablo Enrique Abraham Zunino

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) (2010), com estágio de pesquisa na Université Paris I - Panthéon-Sorbonne. Possui Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidad de Buenos Aires (UBA) (2019) e Pós-Doutorado pela USP (2012). Mestre em Filosofia pela USP. Bacharel (2003) e Licenciado (2005) em Filosofia também pela USP.

Rafael dos Reis Ferreira

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2016). Possui Pós-Doutorado em Epistemologia pela Universidade de São Paulo (USP) (2019). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília) (2011), com pesquisa in loco na Universidade de Genebra - Suíça. Bacharel (2008) e licenciado (2006) em Filosofia também pela Unesp/Marília.

Ricardo Henrique Resende de Andrade

Doutor em Ciências da Educação, com habilitação em Filosofia da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2017). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2009). Licenciado em Filosofia também pela UFBA (2002).