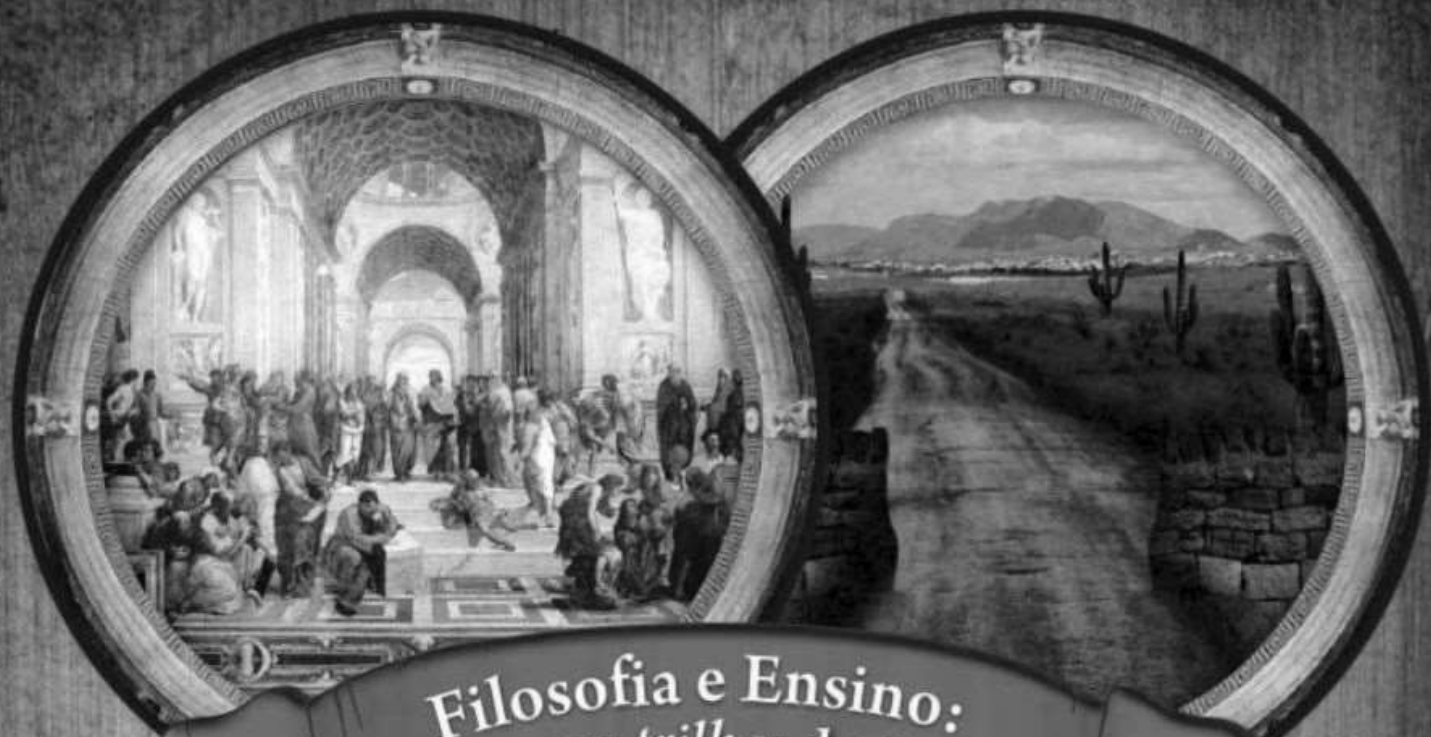


*Filosofia e Ensino:
10 anos nas trilhas do Seridó*

ANAIIS

**V Semana de Filosofia do Campus Caicó
II JENFIC - Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó**

Organizadores:
BRITO, Sueny Nóbrega Soares
CIRINO, Maria Reilta Dantas
SOUZA, José Francisco das Chagas
TEIXEIRA NETO, José



Filosofia e Ensino:
10 anos nas trilhas do Seridó

ANAIIS

V Semana de Filosofia do Campus Caicó
II JENFIC - Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó

Organizadores:
BRITO, Sueny Nóbrega Soares
CIRINO, Maria Reilta Dantas
SOUZA, José Francisco das Chagas
TEIXEIRA NETO, José





Reitor

Prof. Milton Marques de Medeiros

Vice-Reitor

Prof. Aécio Cândido de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Wogelsanger Oliveira Pereira



Comissão Editorial do Programa Edições UERN:

Prof. Wogelsanger Oliveira Pereira

Profa. Marcília Luzia Gomes da Costa (Editora Chefe)

Prof. João de Deus Lima

Prof. Eduardo José Guerra Seabra

Prof. Humberto Jefferson de Medeiros

Prof. Messias Holanda Died

Prof. Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior

Prof. José Roberto Alves Barbosa

Capa:

Editoração:

Campus Universitário Central

BR 110, Km 48, Rua Antônio Campos

Costa e Silva – 59.610-090 – Mossoró-RN

Telefone: (84) 3315-2181 – E-mail: edicoesuern@uern.br

Catalogação da Publicação na Fonte

S471 Semana de Filosofia do Campus Caicó (5., 2013: Caicó, RN.)

Anais da V Semana de Filosofia do Campus Caicó. II Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó, 2013. / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Sueny Nóbrega Soares Brito et al., Caicó: UERN, 2013.

422 p.

ISBN: 978-85-7621-063-4

1. Filosofia e ensino. 2. Filosofia - Pesquisa. 3. Divulgação científica. I. Brito, Sueny Nóbrega. II. Cirino, Maria Reilta Dantas. III. Souza, José Francisco das Chagas. IV. Teixeira Neto, José. V. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 107

OBSERVAÇÃO: A correção ortográfica e gramatical, bem como a adequação dos trabalhos às normas regidas pelo Edital da V Semana de Filosofia do Campus Caicó são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
DISCURSO DO PROF. JOÃO BATISTA XAVIER POR OCASIÃO DA HOMENAGEM RECEBIDA DO CURSO DE FILOSOFIA/CAICÓ	9
ÉTICA E METAFÍSICA	17
ÉTICA DO DEVER NO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT	19
HÁ DIFERENÇA ENTRE ÉTICA E MORAL?	25
A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO BASEADA NA OBRA CRÍTICA DA RAZÃO PURA DE IMMANUEL KANT	31
FILOSOFIA ANTIGA E MEDIEVAL	39
A RELAÇÃO ENTRE FÉ E RAZÃO NO PENSAMENTO DE AGOSTINHO DE HIPONA.	41
ACERCA DO CONHECIMENTO EM NICOLAU DE CUSA	53
A COMPREENSÃO DO LÓGOS EM HERÁCLITO	61
PEDAGOGIA TOMISTA: UMA SÍNTESE ACERCA DO CONCEITO DE <i>EDUCATIO</i> EM TOMÁS DE AQUINO	65
O <i>DE DOCTA IGNORANTIA</i> DE NICOLAU DE CUSA E OS TEMAS FUNDAMENTAIS DA SUA METAFÍSICA: A INOMINABILIDADE DIVINA	71
BENS, MALES E INDIFERENTES NO ESTOICISMO	81
<i>DO COMEÇO AO FIM</i> : UMA REFLEXÃO ACERCA DA HOMOAFETIVIDADE	87
O CARÁTER FILOSÓFICO SEGUNDO SÓCRATES NO <i>TEETETO</i> DE PLATÃO	97
FINALIDADE DO CONHECIMENTO: UM SABER APLICÁVEL À VIDA PRÁTICA	103
O CRÁTILO: TEORIA DA FALSEABILIDADE DOS NOMES	123
ONDE BUSCAR A FELICIDADE NOS DIAS DE HOJE?	131
FILOSOFIA E ENSINO	139
UMA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN	141
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	149
UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996	157
EDUCAÇÃO: LIBERTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	165
ENSINO DE FILOSOFIA: A MEDIAÇÃO E OS PROBLEMAS DO PENSAR FILOSÓFICO A PARTIR DOS CHAMADOS “TEMAS DE FILOSOFIA”	175
A CRIANÇA QUE FILOSOFA	183
ENSINO FILOSÓFICO: RESISTÊNCIA ORQUESTRADE?	193
A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA LIPMIANA	209
O PENSAR INFANTIL NA PROPOSTA DE LIPMAN	219
MINI-TEXTOS FILOSÓFICOS ESCRITOS EM UMA LINGUAGEM LÚDICA	227

A UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO	235
O USO DA TEORIA DOS ATOS ILOCUCIONÁRIOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	251
FILOSOFIA: ESPECIFICIDADES E PROPOSTAS PARA SEU ENSINO	259
COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA DE FILOSOFIA NA INFÂNCIA	267
FILOSOFIA POLÍTICA E FILOSOFIA DA RELIGIÃO	277
DA FILOSOFIA À ELOQUÊNCIA: A BUSCA DA VERDADE NA ARTE RETÓRICA DE CÍCERO	279
QUEM DISSE QUE DEUS NÃO SABE DANÇAR? NOTAS SOBRE A <i>TEOLOGIA DA CULTURA</i> DE PAUL TILlich	287
BREVE INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE ESCLARECIMENTO EM ADORNO E HORKHEIMER	307
CONTRATUALISMO NO LEVIATÃ DE HOBBS	213
FILOSOFIA, LÓGICA E CONHECIMENTO	319
INCOMENSURABILIDADE E REFERÊNCIA; A RESPOSTA DE PUTNAM AO ANTIRREALISMO DE KUHN	321
O PROBLEMA DA CAUSALIDADE EM HUME	329
O ABANDONO DO PROBLEMA MENTE-CORPO	335
HISTÓRIA DA FILOSOFIA	343
O CONCEITO DE AUFKLÄRUNG EM KANT E FOUCAULT	345
DIONÍSIO, UM DEUS QUE DANÇA: O TRÁGICO NA PERSPECTIVA DE FRIEDRICH NIETZSCHE	359
AMOR EM DUAS FACES	375
METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	379
O ENSINO DE FILOSOFIA E A NECESSIDADE METODOLÓGICA À SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA	381
ENSINO DE FILOSOFIA E CORDEL: UM ENCONTRO FECUNDO	393
DA TEORIA À PRÁTICA: O DESAFIO DA PESQUISA FILOSÓFICA AO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	407
A DIALÉTICA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO AUTÔNOMA DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO	415

APRESENTAÇÃO

A V Semana de Filosofia do Campus Caicó - UERN, “Filosofia e ensino: 10 anos nas trilhas do Seridó”, foi oportunidade para se comemorar os 10 anos do Curso de Licenciatura em Filosofia/UERN na aridez do sertão seridoense. Retomamos as semanas de filosofia, outrora realizadas até o ano de 2005 e abrimos espaço para se pensar a consolidação e os desafios da presença obrigatória da filosofia no ensino médio, a qual passa a provocar diversos questionamentos naqueles(as) que efetivamente estão envolvidos(as) com a sua execução. Portanto, buscamos promover espaço de divulgação da atividade filosófica que vem sendo produzida no Campus Caicó, bem como identificar encaminhamentos e provocar reflexões sobre as questões suscitadas pelo contexto histórico. A V Semana teve como público alvo, professores(as) e acadêmicos(as) dos Cursos de Filosofia da UERN e de outras IES, escolas de ensino médio do município de Caicó e cidades circunvizinhas, DIREDs, e demais interessados na temática em tela.

A história das semanas de filosofia de Caicó começa ainda no contexto do Curso Eclesiástico da Diocese de Caicó e continua depois com a criação do Núcleo Avançado de Educação Superior. Naquele contexto já despontava a promoção de Semanas de Filosofia que envolviam os Cursos de Filosofia de Caicó e Mossoró, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/Natal, bem como em parceria com o então Instituto Superior de Filosofia e Teologia Cardeal Eugênio Sales – ICS. Com a implantação do Campus Caicó – CaC, em 2006, e a criação de mais dois cursos, sendo esses Enfermagem e Odontologia, as semanas de Filosofia deixam de acontecer em função da realização das Semanas Universitárias do Campus. Antes de 2006, ocorreram quatro Semanas de Filosofia, as quais registram em seus anais que foram de significativa importância para a constituição de espaços de promoção, discussão, iniciação, interlocução de saberes e divulgação da atividade filosófica produzida em Caicó e em outras instituições formativas da região e do Estado do RN.

A I Semana de Filosofia do Curso de Filosofia de Caicó, ano 2000, discutiu o tema “Moral e Liberdade”, oportunizando a discussão sobre o sentido do mundo para o homem e como a reflexão filosófica pode proporcionar a esse o pensar criticamente o seu tempo. Em sua segunda edição, ano de 2002, a Semana foi realizada em parceria com o Instituto de Teologia Cardeal Sales - ICS e se denominou II Semana de Filosofia e Teologia de Caicó, teve como tema “Filosofia e Teologia”, na qual, além de promover a apresentação de diversos trabalhos das duas áreas envolvidas, realizou-se justa homenagem ao professor João Agripino Dantas. A III Semana de Filosofia de Caicó, edição no ano de 2003, abordou o tema “Marxismo e Pós-Modernismo”, favorecendo a discussão de temáticas sobre a emancipação, política, neoliberalismo, entre outros temas do pensamento desse filósofo alemão. Essa semana também prestou homenagem ao Mons. Ausônio Tércio de Araújo. A IV Semana de Filosofia de Caicó, ano 2005, tratou do tema “Santo Agostinho e Sartre”, em função dos 1575 anos da morte de Santo Agostinho (354-430) e do centenário de nascimento de Jean-Paul Sartre (1905-1980). Nessa oportunidade foi prestada homenagem a Dom José Delgado, primeiro bispo da Diocese de Caicó, por sua luta pela educação para todos no Seridó. Ressalta-se que a

partir dessa IV Semana, as atividades são realizadas mediante a apresentação de comunicações orais, minicursos, conferências e mesas-redondas, consolidando assim a presença da Filosofia em Caicó e no Seridó e oportunizando o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão nessa área.

As quatro Semanas de Filosofia de Caicó, tem reunido em média a cada ano um quantitativo de 150 (cento e cinquenta) pessoas entre professores, pesquisadores, profissionais de diversas áreas e estudantes de instituições públicas e privadas do município, do Estado do RN; municípios e Estados circunvizinhos, tais como: UERN, UEPB, UFRN, Faculdade de Filosofia de Cajazeiras - FAFIC/Cajazeiras, entre outras, caracterizando sua abrangência regional tanto em termos de área geográfica quanto no envolvimento de diversos profissionais e instituições.

Em sua quinta edição, ano de 2012, a V Semana de Filosofia do Campus Caicó, apresentou o tema “Filosofia e ensino: 10 anos nas trilhas do Seridó” marca uma década da presença da Filosofia no sertão do Seridó e como referência dessa história, prestou merecida homenagem ao Prof. Especialista João Batista Xavier, militante da filosofia no Estado do RN e fundador do Curso de Filosofia/UERN no município de Caicó, e pactuou seu objetivo principal na perspectiva de promover e contribuir para a expansão e interiorização da filosofia; ampliar os espaços da formação acadêmica dos(as) discentes da graduação em Filosofia; promover e estimular as discussões filosóficas em diversas áreas da Filosofia por meio de minicursos, oficinas, GT’s e conferências temáticas, como também objetivou proporcionar a reflexão acerca da formação profissional docente em filosofia considerando os desafios de seu ensino no nível médio. Para a consecução deste último objetivo foi realizada dentro das atividades da V Semana de Filosofia de Caicó a “II Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó - II JENFIC”. Acreditamos, portanto, que essas atividades favoreceram a reflexão filosófica especializada e contribuíram para a identificação de desafios para a formação dos(as) profissionais docentes do Curso de Filosofia e seus possíveis encaminhamentos às ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade.

Os organizadores

DISCURSO DO PROF. JOÃO BATISTA XAVIER POR OCASIÃO DA HOMENAGEM RECEBIDA DO CURSO DE FILOSOFIA/CAICÓ

Em 03 de dezembro de 2012

Saudação inicial às autoridades da mesa, aos docentes, discentes, servidores e demais presentes ...

Inicialmente quero expressar a minha satisfação em receber mais uma homenagem da UERN, Instituição à qual dediquei 36 anos de vida, 08 deles neste Campus, no qual atuei como docente, como Coordenador Pedagógico do Curso de Filosofia e como Diretor, com a nobre missão de viabilizar a sua implantação. Por isso, me sentirei muito à vontade nesta noite para reviver com vocês alguns momentos que delinearão a nossa trajetória no Campus Caicó.

A minha participação na vida acadêmica e política da UERN começou em 1977, em plena vigência do regime militar, quando a partir dos problemas levantados em sala de aula e das necessidades de alunos e professores do curso de Serviço Social, passamos a dissecar textos filosóficos, cujas matrizes fundamentavam os conteúdos da bibliografia básica daquele curso, dentre elas o tomismo, o positivismo, a fenomenologia e o Marxismo. Inicialmente em Serviço Social; posteriormente, em outras áreas de conhecimento dos cursos em que lecionávamos. Estas discussões sobre temas filosóficos transcenderam os espaços em sala de aula e passaram a ocorrer também nos grupos de estudos interdisciplinares, o que favoreceu o levantamento e a compreensão de problemas vivenciados pela Universidade e pela sociedade local, em sintonia com a realidade nacional. Esta experiência nos levou a perceber que a problemática enfrentada no interior da UERN, as suas contradições e implicações políticas, que incidiam de forma direta nos seus destinos, eram muito mais complexas do que se imaginava.

Em decorrência dos problemas levantados nessas discussões surgiu o interesse de mantermos intercâmbio cultural com outras universidades e entidades filosóficas nacionais, de onde adveio a criação do Núcleo da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF-Mossoró) em 1979, um importante movimento político-filosófico de combate ao Regime Militar e de luta pela volta da filosofia para o Ensino Médio e sua valorização na Universidade juntamente com as demais ciências humanas e sociais, que através do seu núcleo em Mossoró, contribuiu com os movimentos sociais e culturais e com a realização das históricas semanas de filosofia do RN.

Esta concepção de valorização da filosofia redimensionou o papel do Departamento de Filosofia que, até então, restringia-se a ofertar disciplinas nos cursos da UERN. Com isto, o Departamento passou a ser uma referência perante a comunidade acadêmica, realizando seus primeiros concursos públicos para a composição do seu quadro docente, realizando programações de estudos e atividades culturais. Sinto-me honrado de ter coordenado muitas dessas ações como professor e como chefe do Departamento de Filosofia em Mossoró.

Nossa jornada como docente e gestor, a partir de 2001, ganhou novo cenário, novos contornos e passou a incorporar novos desafios. É a fase que assinala a nossa participação

como gestor na Coordenação Pedagógica do curso de Filosofia em Caicó; trabalho que começou a se tornar realidade quando o então Bispo de Caicó Dom Jaime Vieira Rocha, numa atitude audaciosa, propôs ao Reitor José Walter da Fonseca, a realização de um Convênio para criação do curso de Filosofia em Caicó, incorporando o curso de Filosofia eclesialística do Instituto de Filosofia Cardeal Eugênio de Araújo Sales, mantido, até então, pela Diocese de Caicó. Um dos principais motivos que levou a proposta de celebração de convênio entre Diocese e UERN foi oportunizar aos concluintes da primeira turma receber o Diploma reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

De posse da proposta de convênio, o Reitor encaminhou-a para o Departamento de Filosofia da UERN, em Mossoró, a fim de que a mesma fosse apreciada. Além de atender à solicitação de Caicó, aquele seria o momento oportuno para criar também o Curso de Filosofia de Mossoró, que já constava na lista dos cursos que a UERN deveria criar desde o seu Reconhecimento, pelo MEC, como universidade. Aos dezenove dias do mês de Abril de 2001, o Departamento aprovou, por unanimidade, o convênio e a constituição de uma comissão para analisar a possibilidade de incorporação, pela UERN, do curso de Filosofia Eclesialístico do Instituto de Filosofia e Teologia Cardeal Eugênio Sales da Diocese de Caicó. Levou-se em consideração, também, o anseio comum de todos os professores presentes para criar o curso de Filosofia, em Mossoró.

A Comissão, composta por mim e pelos professores William Coelho de Oliveira e Antonio Jorge Soares, reuniu-se em Caicó com o Bispo Dom Jaime Vieira Rocha e o Padre Francisco Assis Costa da Silva, Padre Costa, que foi indicado pelo Bispo para fazer parte da Comissão. O próximo passo foi a visita à estrutura física do CDS, onde constatou-se as boas condições objetivas das salas de aula, biblioteca e auditório, salas de estudos, de informática e de áudio visual, assim como a estrutura curricular vigente do referido curso e do corpo docente. A partir da visita, a Comissão preparou o relatório defendendo a criação do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia em Caicó, incorporando o curso eclesialístico da Diocese e defendendo a criação do curso de licenciatura em Filosofia para o Campus Central. O relatório final foi aprovado pelo Departamento de Filosofia de Mossoró e entregue pela Comissão ao Magnífico Reitor que o acatou de imediato.

Por decisão daquele Departamento, a Comissão elaborou um calendário e começou a levantar dados em Mossoró e Caicó para justificar e fundamentar o Projeto Pedagógico do Curso.

A expectativa era de que a criação do curso de Filosofia na região do Seridó (Caicó) e no Oeste Potiguar (Mossoró) atenderia tanto a demanda de profissionais para o ensino básico – médio, quanto para a pesquisa nos diversos campos do saber, além de proporcionar a educação integral do homem, preparando-o para a reflexão sobre a sua existência individual e sobre a condição da vida humana em sociedade. Isto, certamente, contribuiria para a compreensão crítica das diversas visões de mundo, para o aprimoramento do humano em prol da boa vida numa sociedade mais justa e libertária.

Nestes termos, foi elaborado e, posteriormente, aprovado (pelo CONSEPE) o Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, em Caicó e o curso de licenciatura e bacharelado

que funcionaria no Campus Central da UERN, sob a Coordenação do Departamento de Filosofia de Mossoró.

Quero ressaltar que minha vinda para Caicó, aconteceu seis meses antes da entrada da UERN em Caicó, em 2002.1, a convite de Dom Jaime, através do Padre Costa para assumir disciplina no curso de Filosofia Eclesiástica e começar o trabalho de adequação do curso da Diocese às Normas da Universidade. Chegando em Caicó, recebemos o convite para ficar hospedado no Palácio Episcopal. Sem querer ser deselegante, de imediato rejeitei o convite; na residência do Bispo o ambiente era muito formal, não gostaria de abnegar de minha bermuda e do meu chinelão. Em seguida, recebi o convite do Bispo, através de Padre Costa, para ficar hospedado no Seminário Diocesano, com a finalidade de contribuir com orientação de estudos no Seminário. Confesso que durante os primeiros meses naquela santa casa tive a sensação de estar vivendo em plena Idade Média, devido ao ritual intenso da rotina de orações.

Ao se aproximar a entrada da UERN em 2002.1, pelas portas da Filosofia, marquei uma reunião com o Reitor, estando presente Dom Jaime e Padre Costa, a fim de definirmos, conforme o Convênio, o que seria de responsabilidade da UERN e da Diocese. Dom Jaime indicou o Padre Costa para ser Coordenador administrativamente e sugeriu o meu nome para a Coordenação Pedagógica do Curso; indicações que foram acatadas pelo reitor. Na ocasião, dirigi-me ao Reitor afirmando que aceitava a função “porque não era um cargo de confiança do Reitor e, assim, teria a liberdade de questionar e criticar, quando ele ferisse os princípios que norteiam os destinos da Universidade”.

Com a entrada da UERN em Caicó, contávamos por força do Convênio com um corpo docente composto pelos professores associados e contratados provisoriamente; os primeiros foram José Francisco das Chagas Souza e Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho. Com a abertura dos Concursos Públicos o quadro de professores com 40 horas e dedicação exclusiva foi ampliado, possibilitando maior capacidade de trabalho em sala de aula, como também o cumprimento de tarefas exigidas pelo Departamento e o compromisso com a pesquisa, no intuito de melhorar a qualidade do ensino da Filosofia, despertando no aluno o interesse pela formação continuada e criando condições para num futuro próximo ofertar cursos de mestrado e doutorado em Filosofia na Instituição.

A partir da criação do Curso de Filosofia, vem sendo aprimorada a organização e a realização das Semanas de Filosofia, bem como, as condições para a publicação da revista Trilhas Filosóficas que tem à frente os Professores Marcos de Camargo Von Zuben, Galileu Galilei de Medeiros e Dax Fonseca Moraes Paes Nascimento. A referida revista, até o momento já lançou três números e recebeu o conceito QUALIS. Finalizando essa síntese histórica, registramos que o Curso de Filosofia de Caicó em sua primeira fase funcionou nas dependências do CDS, no período de 2002.1 a 2005.2, tendo como seu Coordenador Pedagógico a minha pessoa e como Coordenadores Administrativos pela Diocese de Caicó o Padre Costa e, posteriormente, o Padre José Tadeu de Araújo.

Em 2005.2, na Gestão do Reitor Milton Marques de Medeiros, passamos a Coordenação Pedagógica do Curso para o Prof. José Teixeira Neto (2005-2006). A partir da

criação do Campus do Seridó (resolução 007/2005-CONSUNI), denominado pela Portaria n. 4.190/2005-GR/UERN Campus do Seridó Gov. Wilma Maria de Faria, abriu-se a discussão entre os professores lotados em Caicó e o Departamento de Filosofia de Mossoró sobre a necessidade da criação de uma Coordenação do Curso de Filosofia de Caicó, à qual o referido curso ficaria submetido.

Com a implantação do Campus (2006.1), o referido curso teve de fato e de direito os seguintes Coordenadores pró tempore: Prof. José Teixeira Neto (2006-2008); Prof^a Maria Reilta Dantas Cirino (2008-2009) e Prof. José Francisco das Chagas Souza (2009-2011). Em 2012, aberto o processo democrático, foi eleito através do voto direto o Prof. José Francisco das Chagas Souza (2006-).

A reivindicação para criação do Campus Caicó começou com a iniciativa da Direção do Curso de Filosofia e da Diocese de Caicó de elaborar um documento assinado pelo Coordenador de Filosofia de Caicó, do Bispo Diocesano, do Diretor do Colégio Diocesano Seridoense – CDS e de um grupo de professores.

Em 2005, um grupo de representantes políticos e da sociedade civil organizada de Caicó reivindicou, junto à administração central da UERN e a Governadora Wilma Maria de Faria, que fosse criado o Campus do Seridó com a oferta de vagas para os Cursos de Enfermagem e Odontologia.

No momento da implantação do Campus de Caicó (2006.1), a Prof^a Wálbia Carlos, de saudosa memória, encaminhou-me à sala do reitor, onde já havia autorizado a Portaria da minha nomeação como Diretor do Campus de Caicó, com a finalidade de implantá-lo. No momento, fiquei surpreso e de imediato reagi, mostrando que não tinha essa pretensão; que já havia cumprido minha missão em Caicó por determinação do Departamento de Filosofia de Mossoró. Agradei o convite e propus que o Prof. José Teixeira Neto cumprisse esta nova missão. O Magnífico Reitor insistiu, dizendo que a minha indicação seria um reconhecimento pelos serviços prestados nas lutas desta Universidade e que em momento algum fui reconhecido pelos Reitores que aqui passaram. Disse-me, ainda, que consultando a sua equipe, todos foram favoráveis à escolha do meu nome. Enfim, aceitei a missão que me estava sendo designada, mediante compromisso do Reitor em contratar todo o corpo docente e técnico administrativo através de concurso público e que o processo de implantação ocorresse sem vícios. Coloquei que com os esforços de todos, o Campus seria implantado sem a predominância de atos viciosos, já que os mesmos fazem parte da cultura dominante na sociedade e na nossa universidade.

Naquela época, nas discussões que foram empreendidas envolvendo a UERN, os representantes políticos e a comunidade local, ficou claro que o orçamento da Universidade não comportava as despesas para criação de mais um Campus com dois cursos, exigindo vultosa verba pública para sua implementação e regular funcionamento, como seria o caso dos que estavam sendo pleiteados. As forças políticas reivindicaram junto ao Governo do Estado e à Reitoria e os cursos foram criados mediante o compromisso – das Secretarias de Saúde, de Educação e de Infraestrutura – de que os recursos necessários à implantação da

estrutura básica para o Campus Caicó (Sede própria, Laboratórios e Clínicas Odontológicas) seriam assegurados pelos orçamentos daquelas secretarias.

Após a criação legal do Campus Caicó e dos referidos Cursos, a UERN empreendeu esforços para encontrar um espaço para a instalação provisória das dependências administrativas e de aulas teóricas. Nessa labuta, várias instituições foram consultadas e recusaram a proposta de instalar, provisoriamente, o Campus do Seridó, quando, enfim, a Escola Estadual Senador Dinarte Mariz – localizada no Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC – cedeu parte de suas dependências, que se encontravam ociosas, nas quais os referidos cursos funcionam, ainda que de forma bastante precária, até os dias atuais.

Assim, uma vez instalados os Cursos na sede do CAIC, deu-se início à construção do prédio da Sede própria do Campus, comportando Área Administrativa, Laboratórios e Clínicas, ficando todo esse empreendimento – quanto à responsabilidade dos custos financeiros – com as Secretarias Estaduais, já referidas. No decorrer dessa atividade as obras foram paralisadas várias vezes, atrasando substancialmente sua conclusão; em 2007 as Secretarias Estaduais retiraram-se do cenário, deixando a continuidade das obras do Campus Caicó na inteira responsabilidade da UERN. Hoje, os alunos de Caicó já dispõem dos prédios de Clínicas Odontológicas e de Laboratórios que, apesar de faltarem ainda alguns aparelhos, já atendem a muitas disciplinas práticas, além de proporcionarem atendimento odontológico gratuito e de qualidade à comunidade seridoense. O prédio com salas de aulas, biblioteca e departamentos administrativos encontra-se com as obras paradas.

Hoje mais do que nunca, vivemos uma crise orçamentária, sem precedentes na nossa Universidade. O Governo do Estado não repassa os recursos necessários para sua manutenção; falta espaço físico em toda as instâncias da UERN; faltam transportes para desenvolver as atividades de aula de campo, de pesquisa e extensão; as verbas para custeio são insuficientes, salários de servidores defasados, entre tantos outros entraves que os limites impostos pela dotação orçamentária trazem à nossa Universidade e à qualidade dos serviços que ela presta a sociedade.

Na história da UERN são muitos os que têm tergiversado sobre a discussão da autonomia política e financeira da Universidade, usando os subterfúgios e evasivas, insegurança, comodismo ou falta de coragem, adiando um debate que é salutar para a instituição. Até mesmo os candidatos a reitor, em sua maioria, ficam receosos de propor este debate em seus programas de campanha e mais tímido ainda para viabilizá-lo enquanto iniciativa de gestão. O fato é que até hoje a UERN não tomou nenhuma iniciativa mais consistente, junto ao Governo do Estado, que viabilizasse o fortalecimento de sua autonomia política e financeira.

Pelo contrário, tem-se registro de atos de dirigentes da UERN, no período pós estadualização (dos chamados democratas autoritários) que tornaram politicamente essa autonomia mais frágil. Em grande parte de sua história, por um lado, a UERN nos revela a grandeza da luta dos seus segmentos em sua defesa como Universidade. Por outro lado, esta retrospectiva nos mostra as fragilidades, limitações e vacilos de uma instituição que ainda não despertou para a luta em prol de sua autonomia financeira e política.

Portanto, o momento é adequado para retomarmos a discussão e a luta sobre a Autonomia Financeira e Política da UERN, principalmente depois das experiências vivenciadas pelas Universidades Federais e pelas Universidades Estaduais de São Paulo e da Paraíba, entre outras. O momento é oportuno também porque estamos vivendo, nos bastidores da UERN, o clima de eleição para Reitor. Momento, este, propício para implementar o debate acurado sobre os problemas que enfrentamos na UERN, apontando possíveis soluções.

A minha ênfase na defesa deste tema é imbuído de princípio, de convicção, de perspectiva de humanização do mundo e da vida mediatizada pela produção e socialização do conhecimento, perspectiva que a Universidade não pode abdicar, sob o risco de descaracterizar-se e mistificar-se. Por isso, mesmo aposentado, eu continuo na defesa convicta do princípio da autonomia política e financeira para nossa Universidade, pois os princípios e convicções, ao contrário das conveniências, não são efêmeros; são revestidos de racionalidade, consistência, de esperança e perduram, enquanto sonho, até tornarem-se realidade.

Muito me honra, reafirmo, ter tido a oportunidade de ser o primeiro diretor deste Campus e contribuir para o seu processo de implantação; trabalho que teve a continuidade da professora Maria Reilta Dantas Cirino (Gestão 2009 - 2012) e do professor Francisco de Assis Costa da Silva (gestão atual); campus que Possui os cursos de Filosofia (licenciatura), Enfermagem (licenciatura e bacharelado) e Odontologia (bacharelado) e ainda deu suporte administrativa e academicamente ao Núcleo de Educação Superior de Enfermagem na cidade de Santa Cruz, já extinto. A política de interiorização do ensino superior da UERN pode ser muito bem observada com o Campus Caicó, que foi pioneiro na implantação de cursos da área de saúde na região Seridó.

Apesar da realidade adversa, o Campus Caicó tem se destacado em vários espaços – internos e externos - pela competência de seus alunos, técnicos e docentes: fomos muito bem avaliados no ENADE; temos conquistado, a cada concurso público, significativo número de docentes e técnicos aprovados; em 2010 tivemos o início do funcionamento integral de nossas clínicas odontológicas; atualmente temos em pleno funcionamento, na cidade de Caicó, e em cidades circunvizinhas, 28 projetos de pesquisa e 13 projetos de extensão. Tais aspectos são exemplos do potencial humano presente no Campus Caicó.

Para finalizar, quero salientar que qualquer administração complexa, como principalmente no interior da UERN, requer gestores competentes, honestos, justos que conheçam a instituição. De nada adianta um gestor de gabinete, insensível a gama de problemas da Instituição; de nada adianta a denúncia abstrata, nem o discurso eufemizando as nossas dificuldades. O gestor deve ter uma postura ética de equilíbrio, de responsabilidade e firmeza nas suas ações e posicionamentos, sem tergiversar, nem deixar a Instituição à mercê das ingerências político-partidárias.

A experiência de todos nós, gestores, que passamos pelo curso de filosofia e pelo Campus Caicó, demonstra isto.

Dentro desta concepção, construímos referências e perfis que, a cada dia, ajudam a consolidar este Campus como uma importante conquista da sociedade. Portanto, nosso

reconhecimento ao Magnífico Reitor e sua equipe pelos esforços empreendidos; nossos agradecimentos a todos os professores, servidores e alunos que me ajudaram a implantar e tornar realidade este Campus e especialmente a:

Muito obrigado.

Prof. João Batista Xavier

Ética

e

Metafísica

ÉTICA DO DEVER NO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT

Ângela Souza de Medeiros¹
Histerlainy Tavares de Araújo²

Resumo: O objetivo deste artigo é apontar reflexões éticas no pensamento de Immanuel Kant. A presente discussão vai abordar como Kant caracteriza o que é uma ação ética. Em um primeiro momento, trataremos de conceituar o dever como boa vontade, posteriormente o que ele entende por agir moral, e o que Kant chama de imperativo categórico e imperativo hipotético. O respectivo artigo baseia-se na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007) obra onde Kant trata desta temática da ética de dever.

Palavra-chaves: Kant. Ética. Boa vontade. Dever. Imperativo categórico. Imperativo hipotético.

Introdução

Procuraremos aqui apresentar e discutir a busca do critério de moralidade na reflexão ética de Kant. Por tanto, este artigo está situado no âmbito da reflexão ética, que trata acerca da condição de possibilidade do agir humano.

Vivendo no “Século das Luzes” e sendo legítimo filho do Iluminismo, Kant aposta na autonomia da razão e na “maioridade” do homem. O Esclarecimento pode promover a liberdade autônoma daquele que faz uso do próprio entendimento. A teoria Kantiana volta-se para princípios práticos objetivos válidos para todos, ou seja, universal. Tendo a vontade como princípio para considerar o que, de fato, é uma ação julgada dentro dos parâmetros éticos, Kant aborda sua concepção do que é a ética racionalista ou ética do dever. Para poder-se adentrar no eixo da filosofia moral deste pensador, é preciso conceituar, segundo ele, o que é a boa vontade, princípio para formular-se tal concepção. Partindo desse pressuposto, será abordado o que de fato compõe a ética do dever isto é, o que Kant chama de imperativo categórico.

Tendo, dessa forma, explanado a filosofia, o sistema e método da ética de Kant e sua fundamentação, em um dado momento será abordada a seguinte questão: quais as características determinantes para o ato de ser considerado moral, segundo Kant?

O tema abordado terá como base uma das obras deste filósofo, “Fundamentação da metafísica dos costumes” (2007) que trata acerca de tais concepções sobre questões éticas.

1 Kant e a Fundamentação da Metafísica dos Costumes

Immanuel Kant (1724-1804) que nasceu em Königsberg, cidade da Prússia oriental, Alemanha, foi filósofo prussiano, geralmente considerado como o último grande filósofo dos princípios da era moderna, indiscutivelmente um dos pensadores mais influentes. Escreveu

¹ Discente do curso de Licenciatura em Filosofia (UERN – Campus Caicó), angelasousabf@hotmail.com

² Discente do curso de Licenciatura em Filosofia (UERN – Campus Caicó), histerlainytavares@hotmail.com

muitas obras, entre elas, a “Fundamentação da metafísica dos costumes” (2007), obra esta que estará presente nesta discussão.

Na “Fundamentação da metafísica dos costumes” (2007) Kant pressupõe um “conhecimento moral popular”, e assim, parte da consciência moral comum a todos, pois presume que todos sabem distinguir (pela lei moral) uma ação praticada “conforme o dever” ou feita “por dever” de uma ação por inclinação ou interesse, uma ação “por dever” de uma com intenção egoísta. A partir do pensamento acerca da boa vontade, o filósofo chega analiticamente ao conceito do dever que a contém em si mesmo.

Assim, segundo o filósofo de Königsberg “a questão aqui não é a de saber se acontece isso ou aquilo, mas de que a razão, por si mesma e independente de todos os fenômenos, ordena o que deve suceder”. A razão que determina a vontade por motivos a priori expressa a universalidade da lei moral, que é válida para todo ser racional.

1.1 Dever como boa vontade

Na primeira seção da “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” que trata da transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico, Kant insere o termo boa vontade. Para Immanuel Kant: “a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza [...], mas tão somente pelo querer, isto é em si mesma [...]” (KANT, 2007, p.23).

.... coragem, decisão, constância de propósito (que são coisas boas e desejáveis), caso não tenha boa vontade não adiantará tê-las, pois elas [...] podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de fazer uso destes dons naturais e cuja constituição particular por isso se chama caráter, não for boa (KANT, 2007, p.22)

Nesta passagem, Kant entende caráter como boa vontade. Se não houver a boa vontade, de nada adiantará tais qualidades na vida o homem, pois “[...] sem os princípios duma boa vontade, podem elas tornar-se muitíssimo más [...]” (KANT, 2007, p.22) e, as ações não serão consideradas éticas.

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser da soma de todas as inclinações. (KANT, 2007, P.23)

A vontade boa não é determinada por tendências e está subordinada apenas ao dever. Uma vontade boa não é boa pelo fim que pretende, ou pelo bem que consegue, é boa em si mesma. Agir moralmente é agir por dever, sem ter em conta as conseqüências da própria ação. Deste modo, percebemos que no pensamento kantiano a boa vontade não tem dependência de um fator externo, ela é um bem em si mesma. Ela não pode ser grande para

uns e pequena para outros. Ela é incondicionada e deve ser regulamentada pelo homem na razão.

Mas o que define esse dever? Para Immanuel Kant: O dever é uma necessidade interna de realizar uma dada ação apenas por respeito à lei moral (lei prática). O dever liberta o homem das determinações a que está submetido, substitui a necessidade natural. O dever impõe ao homem a limitação dos seus desejos e obriga-o a respeitar as leis morais da razão. O conceito de vontade boa contém em si o conceito de dever. O dever é uma ação da vontade boa que não pode ser constatado empiricamente. O valor moral de uma ação consiste em executá-la por dever e não por inclinação ou interesses particulares. Fazer o bem por inclinação ou por interesse não possui nenhum valor moral, mas apenas valor contingente, mas, ao contrário, se a prática do bem é por dever a ação é valorizada. DUTRA (2002, p. 35) afirma que: “A vontade boa pode ser considerada uma condição formal do valor moral da ação, e pode ser estabelecida a priori”.

2 Kant e a lei moral

A moral kantiana baseia-se num princípio formalista: o que interessa na moralidade de um ato é o respeito à própria lei moral, e não os interesses, fins ou consequências do próprio ato. Uma boa vontade, guiada pela razão age em função de um imperativo categórico (dever). A lei moral não é algo concreto, mas uma forma pura que se pode aplicar a qualquer situação, garantindo desta forma a sua validade universal. Portanto: “se a moralidade caracteriza as ações realizadas por dever, a legalidade caracteriza as ações que estão em conformidade com o dever” (FREITAS, 2004).

A natureza atua segundo leis, o homem segundo a idéia de lei. As máximas ou leis impõem-se à razão como regras de ação imperativas. Uma máxima é uma regra de ação subjetiva que o indivíduo estabelece para si própria, como por exemplo: "Diz sempre a verdade". Uma Lei moral tem, pelo contrário uma validade universal idêntica às leis que regem a natureza. A lei moral é assumida como algo absoluto, não pode ser obedecida sob condições. É um dever que decorre da razão e só nela tem o seu fundamento. A teoria kantiana do agir moral afirma ALMEIDA (1922, p. 94), está baseada em duas teses básicas: “Que agir moralmente consiste em agir com base em regras universalizáveis, que qualquer outro ser racional possa adotar com suas; que devemos agir com base em regras universalizáveis pela simples razão que somos racionais”.

Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever [...]. Praticamente bom é, porém, aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte não por causas subjetivas, mas objetivamente, quer dizer por princípios que são válidos para todo o ser racional como tal (KANT, 2007, p. 48)

O dever como lei moral se dá na aplicação desses imperativos e não na aplicação das máximas. É necessário distinguir dois tipos de imperativos apontados por Kant. Há aquele imperativo chamado por ele de hipotético, ou seja, o imperativo que condiciona as ações; que

determina a vontade só sob condição de que ela queira alcançar determinados objetivos. Tal imperativo, segundo Kant, não é considerado ético. Há outro imperativo chamado por Kant de categórico. Sobre esses imperativos trataremos adiante nesta discussão.

3 Imperativo categórico e imperativo hipotético

Para o filósofo alemão Immanuel Kant, imperativo categórico é o dever de toda pessoa de agir conforme os princípios que ela quer que todos os seres humanos sigam que ela quer que seja uma lei da natureza humana. Em termos simples, eis o que o grande filósofo alemão Immanuel Kant chamou de imperativo categórico: você deve agir sempre baseado naqueles princípios que desejaria ver aplicados universalmente. Porque imperativo categórico? Imperativo, porque é um dever moral. Categórico, porque atinge a todos, sem exceção.

Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição, seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade. (KANT, 2007, p. 52).

Kant dá a fórmula do imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. [...] Temos que poder querer que uma máxima da nossa ação se transforme em lei universal” (2007 pp. 59-62). Um exemplo claro de imperativo da moralidade é dizer a verdade, pois todo e qualquer ser racional deve dizer a verdade, isto é, corresponde a um princípio universal. Para agir eticamente o indivíduo deve questionar-se se a máxima da sua ação é universal, ou seja, se todas as pessoas agiriam de modo que aquele indivíduo não se tornasse exceção.

O imperativo categórico kantiano exprime a forma da lei moral (“o dever pelo dever, incondicionalmente”) como critério universal de moralidade. Alguém que vive na prosperidade e ao mesmo tempo vêem os outros em dificuldades pode até não querer ajudá-los, mas não pode querer que tal princípio se torne lei universal da natureza, ele pode vir a precisar de auxílio também. Assim, Kant ordena outra fórmula do imperativo categórico, a saber: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2007, p. 69).

Já o imperativo hipotético representa a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O cumprimento do dever é uma ordem condicionada pelo que de satisfatório ou proveitoso pode resultar do seu cumprimento. As ações que nele se baseiam são ações conforme ao dever, feitas a pensar nas conseqüências ou resultados de fazer o que é devido. Por exemplo:

É na verdade conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente, e, quando o movimento do negócio é grande, o comerciante esperto também não faz semelhante coisa, mas também um

preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar em sua casa tão bem como qualquer outra pessoa. (KANT, 2007 p. 27).

Nesse exemplo, a ação não foi, portanto, praticada por dever nem por inclinação imediata, mas somente com intenção egoísta. As ações que cumprem o dever baseadas em interesses seguem máximas que não podem ser universalizadas. As ações conforme ao dever não respeitam absolutamente o que somos enquanto seres humanos.

4 Conclusão

Kant usa muito da razão para julgar as ações como sendo éticas ou não, não é a toa que ele seja um filósofo racionalista. Portanto, o pensamento ético de Kant, fundamenta-se no imperativo categórico, que é uma lei moral. Esta lei é universal e necessária, visto que, Kant diz que esta lei deve ser válida por todos os seres racionais. O imperativo categórico é um dever que o homem deve pôr em prática. Para a moralidade da ação a vontade deve ser autônoma. O homem deve ser responsável dos seus atos. Kant coloca a racionalidade como uma das condições que o homem pode levar a praticar o dever. Portanto, Kant articula que a escolha do ser humano é um ato racional. Qualquer ato livre onde a máxima possa ser universalizada pode ser considerado ético. Em suma, a razão e o entendimento que o sujeito faz do ato é o que o caracteriza como ser ético.

Referências

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

FREITAS, Horacio. **Kant e a ética do dever**. Disponível em: <http://filomoniz.blogs.sapo.pt/2004.html>. Acessado em: 02 de março de 2012.

DUTRA, D.V. **“Kant e Habermas”**: A reformulação discursiva da moral kantiana. Porto Alegre: Edipurs, 2002, p. 11-107.

ALMEIDA, G. **“Moralidade e racionalidade na teoria moral kantiana”**. Porto Alegre: UFRGS/Goethe/CBA, 1922, p. 94.

Bibliografia consultada

CNBB. **Documento de Aparecida**: Texto conclusivo da V conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Trad. Luiz Alexandre Solano Rossi. 7. Ed. Aparecida/SP: Paulus, 2007.

HÁ DIFERENÇA ENTRE ÉTICA E MORAL?¹

Francisco Josenildo Moura²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo abordar Ética e Moral numa perspectiva de diálogo com as reflexões construídas por André Comte-Sponville, no tocante a temática. Assim, a partir das ideias construídas pelo autor, buscamos discutir questões como igualdade, sentido e significados a algo que seja comum, indivisível, inseparável e restrito a um único ser, ou coisa. Neste sentido, indaga-se: o que é Moral? O que é Ética? Elas existem? De que elementos se valem a ética e a moral? Pra quem e para que servem?

Palavra-chaves: Ética. Moral. Razão.

Preâmbulo

A relação moral e ética esta estritamente ligada na filosofia de André Comte-Sponville de tal modo que ele nos convida a pensar: o que é essa ética ou essa moral, e de que pontos se firmam ou até se cruzam? Nos livros *Pequeno tratado das grandes virtudes* e *Apresentação da filosofia*, esses paradigmas são cruzados e nos quais Sponville vem apresentar diversas características das quais se constitui a Moral ou o conjunto de virtudes, contudo diz Sponville em outras palavras que: a moral não se mede ou se julga, seria algo inerente a sua própria vida.

E é através desse princípio que Sponville faz indagações pertinentes a temática em questão. O que faríamos se tivéssemos o poder de ficar invisível? O que tornaria ele, moralmente falando, digno de receber tal atribuição se tivesse a oportunidade de furtar, ou pegar sem consentimento algo que não o pertence? Agiria moralmente mesmo assim?

Onde inicia a moral, em que princípios se apoiam?

Ao abordar-se Moral e Ética é comum vê-las como algo a ser seguido, o que pode até ser, contudo, André Comte-Sponville destaca que Moral não se faz pela obrigatoriedade de se fazer, ou o direito de punir ou reprimir e destaca que: “A moral começa onde somos livres: ela é essa liberdade mesma, quando ela se julga e se comanda.” (SPONVILLE, 2002, p. 8). Diz mais que: “É aí que a moral começa, para cada um, e sempre começa: onde nenhuma punição é possível, onde nenhuma repressão é eficaz, onde nenhuma condenação exterior, é necessária.” (SPONVILLE, 2002. p. 8).

Há moral? Na concepção de Sponville, sim. Ela começaria no momento em que as pessoas são livres. O desejo de fazer algo errado e o fato de não fazê-lo, não é moral, mas preocupação; e também não é virtude. Até seria virtude de prudência, o que segundo destaca ele, não o mesmo que virtude.

¹ Este artigo teve orientação de Atson Paulo Barreto Santos, professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central.

² Graduando do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: Josenildo.moura@bol.com.br.

O que faria o ser humano se tivesse o poder de ficar invisível quando desejasse, uma vez que o bom e o mal são dois lados de uma mesma coisa? Segundo Sócrates, no livro *O Banquete de Platão*, ele comenta que o próprio “amor é feio e mal” (PLATÃO, 2011, p.137). Dizemos a partir daí que o amor e o ódio seriam os dois lados de uma mesma coisa. Distingue-se daí a própria aparência da prudência, uma vez que por esse se faça consumir ou não o desejo do outro. A partir dessa colocação, percebemos que a moral pode se representar por causa de uma única coisa, no entanto indispensável, visto que ela não chega a ser uma ferramenta pela qual se faz ética e nem pela ética se constrói a moral. Muito ao contrário: esses dois elementos chegam a ser quase concomitantes. Ainda que sabedores de que moral e ética se comunicam em vários momentos, é preciso deixar mais claro de que moral ou ética estamos falando. Ou seja, quando a moral pode ser comum a todos? E a ética, por sua vez?

Separando ética e moral

Por meio desses paralelos é fácil observar que a moral em alguns instantes pode ferir a ética ou a ética contrapor-se a moral, sendo que estes podem andar em concomitância em determinados momentos, e em outros, se confrontarem. Vejamos a guisa de exemplo, o comportamento ou percepção de igrejas cristãs a respeito do aborto, tema onde a moral comum aquele grupo pode claramente contrapor-se a ética: os princípios éticos que balizam as relações de homens e mulheres em sociedade, colocam que esses indivíduos têm direitos comuns na cena pública, e, portanto, as mulheres poderiam decidir sobre o seu próprio corpo, uma vez que suas decisões não afetem o interesse público.

Contudo, como para a moral cristã o corpo é a morada do Senhor e o direito a decidir sobre a vida ou morte de um ser humano só caberia a Deus, a mulher não teria assim o poder de decisão sobre si, uma vez que seu destino e função de existir estariam atrelados, basicamente, ao provimento da vida. Neste sentido, a liberdade sobre si, é exercida e se chocaria claramente com a moral alimentada pelo grupo.

No livro *Ética prática*, de Peter Singer ele destaca pontos nos quais a ética não se constitui, e nesse ele coloca um terceiro ponto no qual a ética não deve ser considerada como tal: “algo inteligível somente no contexto da religião” (SINGER, 1998, p. 11) e faz outras colocações das quais consideramos pertinente citar:

Alguns teístas afirmam que a ética não pode prescindir da religião, porque o próprio significado de “bom” nada mais é que “aquilo que Deus aprova”. Platão refutou afirmação semelhante há mais de dois milênios, argumentando que, se os deuses aprovam algumas ações, isso deve ocorrer pelo fato de tais ações serem boas, e que portanto, não é pela aprovação dos deuses que se tornam boas. O ponto de vista alternativo torna a aprovação divina totalmente arbitraria: se, por acaso os deuses tivessem aprovado a tortura e reprovado o auxílio ao próximo, a tortura seria boa e o auxílio ao próximo mau. Algumas teístas modernos tentaram desembaraçar-se desse tipo de dilema ao sustentarem que Deus é bom, e que, portanto, dificilmente teria aprovado a tortura: mas esses teístas deixam-se apanhar por sua

própria armadilha, pois o que estarão querendo dizer ao afirmarem que Deus é bom? Que Deus é aprovado por Deus? (SINGER, 1998, p. 11-12).

Ainda nesse contexto Platão cita que: “A virtude é livre, e cada um participará mais ou menos dela conforme a estima ou menosprezo em que a tiver. A responsabilidade é de quem escolhe: Deus está inocente nisso” (PLATÃO, 1999, p. 234). Ver-se a partir daí que pode, e de fato há, diferentes morais aplicadas a diferentes pessoas, uma vez que seria demasiado ousado julgar-se a moral cristã ou qualquer outro tipo de moral comum a todos. Peter Singer discorre ainda sobre a necessária diferenciação do que seja ética: “Basta dizer que a observação cotidiana dos nossos semelhantes deixa claro que o comportamento ético não exige a crença no céu e no inferno”. (SINGER, 1998, p. 12).

Nesse sentido seria Moral uma ilusão mentirosa e o medo transvestido de virtude? Para Sponville moral não é um interesse e sim um dever. Coloca-o: se tivéssemos o poder de nos camuflar da sociedade, que faríamos? De fato, se moral existe cabe a cada um em individual julgar e se valer dela.

Pontos que diferenciam moral e ética

E a moral, e ética? É o que existe dentro de cada um de nós. É também o que faríamos se tivéssemos o poder de ficarmos invisíveis. O desejo que temos e a relação do bem e do mal é o que carregamos dentro de nossa essência.

É moralmente viável decidir pela vida de um combatente que foi atingido e clama pela sua morte por que está sofrendo muitas dores? É moral decidir pela vida de uma criança encefálica? E as demais questões da eutanásia? É moral decidir por todos? O que você faz e o que carrega com você é o que julga sua moral. Peter Singer coloca que ética não é:

[...] um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaplicável na prática. O contrario dessa afirmação está mais próximo da verdade: um juízo ético que é bom na prática deve ressentir-se também de um defeito teórico, pois a questão fundamental dos juízos éticos é orientar a prática. (SINGER, 1998, p.10).

Essas e outras colocações podem ser explicadas pelo estudo da “ética aplicada”. Esse campo nasceu nos Estados Unidos nos anos 60 com o principal objetivo de estudo de ética na sociedade, nesse contexto abordando: bioética, a ética ambiental e a ética dos negócios (PARIZEAU, 2004, p. 595), contudo não me deterei a explicar os três temas dos quais trata a “ética aplicada”, restando apenas explicar que: a “ética aplicada” se dar basicamente pelo estudo, e/ou análise pra ter base em determinados pontos aos quais se quer chegar, visando uma determinada conclusão. Citamos: “ao contexto, à análise das consequências, à tomada de decisão. Esse propósito, mais descritivo que reflexivo, exerce-se nos setores das práticas sociais e profissionais” (PARIZEAU, 2004, p. 595). Visto isso, destacamos que em cada classe existe um interesse próprio com sua ética própria, nas quais defende interesses voltados seja pro ramo comercial, industrial e de medicina, no que diz respeito a bioética.

Falar em separação ou até mesmo em inclusão, de uma para à outra seria demasiado ousado, entretantes acreditamos que cada uma se vala de seus interesses próprios, com a finalidade de defender a si ou um grupo. É nesse caso que fizemos referência a moral ética e a moral cristã.

A moral logo seria uma relação com os outros. Todavia, essa é uma relação que se dar de si para si mesmo, como diz Kant: [...] “só a posse de mim mesmo, não de uma coisa exterior a mim, e é portanto só um direito interno” (CM,AK 253-4). Ao invés de esperarmos recompensas ou benefícios, não é algo que sirva para massagear o *Ego* de cada um, é algo que expressamos, ou deveríamos expressar de nós mesmos. Mas isso não é obrigação, caso contrário, não seria moral.

Moral, no entanto, caberia dentro de um conjunto de *ações* levantadas individualmente e que se apresenta em perguntas como: o que devo fazer, uma vez que o controle de suas ações práticas deve ser visto e analisado por você mesmo? Daria leis e ordenaria a você mesmo, não julgando ou esperando que os outros façam o mesmo.

Deve-se ter em mente, portanto, o que é a moral, ou que é por isso apelidado. Não cabe a avaliação pessoal para o outro quando esta é unicamente restrita para si mesmo. Não é na sua casa, no seu corpo que ditas às regras e escolhe o que melhor convém fazer? Não cabe a você dizer o que o outro deve ou não fazer. Isso não é moral destaca Sponville.

Visto que julgar os outros a partir de sua *consciência* ou de sua *liberdade* não lhe diz *respeito*. Se roubarmos, os policiais nos prendem, os juízes nos julgam. A moral não condiz com esse princípio de *julgamento*, pois você é dono de sua própria consciência. Não julgando que há diferentes morais aplicadas a diferentes pessoas, não. Moral, sobretudo é única e exclusiva de um todo em coletivo, somos seres, e não nos separamos como pessoas. Não vivemos como ilhas, separados e isolados, somos povos e estado, mas o seu estado é independente. Tendo embora que atentar para o que diz Peter Singer: “As consequências de uma ação variam de acordo com as circunstâncias nas quais ela é praticada”. (SINGER, 1998, p. 11).

Logo se ver a Moral como condições de vida de cada um, uma espécie de equilíbrio. Já pensou se todos roubassem, matassem ou destruíssem? As coisas existem em sua forma física e empírica como equilíbrio, e é isto que confere, dar sustentação ao ser.

Não colocando a Moral no que é religioso, científico ou qualquer outro tipo de coisas paralelo a você. A Moral estar acima de tudo que existe e quem a possuem deve evitar o prejulgamento aos outros. E sem interesses próprios ou alheios, a moral estar na alma dos que a tem.

A partir dessas colocações passamos então a indagar: será que “ética” e “moral” existem? Ética vem do grego (*éthos*) e moral do latim (*mos*) e ambas querem dizer a mesma coisa, qual seja: hábito, costume, e no decorrer do tempo, elas serviram de explicação ou tradução uma da outra, mas se não se faz presente uma com a outra, e em diversos momentos elas se confrontam e não podem servir a todos em uma totalidade, o que podemos dizer disso?

É válido à filosofia algo que não é válido para um todo? Logo a ética assim como a moral se não se valem delas mesmas, passamos a julgar que ambas só existem no exercício de uma e da outra. Esse exercício que só se faz a partir do individual ao coletivo.

No livro *O Pequeno tratado das grandes virtudes*, Sponville aborda várias virtudes nas quais se constituem a moral, contudo ele não deixa bem claro alguns elementos, tais como: a qual moral ou até mesmo ética ele se refere, ainda que deixe explícito que não podemos fazer o julgamento delas, apenas segui-las, não como algo a ser obedecido, mas como algo que parta do seu interior para o exterior. Somos nós e só nós que podemos julgar nossas ações, já que não é possível uma ética ou moral comum a todos e sim a grupos com interesses individuais.

Sendo assim, e pelas reflexões contribuídas por Sponville, vemos a moral assim como a ética, ferramentas não comum a todos, mas restritas ao nosso ser. Entrementes, essas que não se julgam, se aplicam ao eu não comum, e só através desse princípio podemos “julgar” e manter princípios virtuosos para que em cena pública, possamos nos manter estáveis entre todos os processos que, de alguma forma, possam ver-se em sociedade. Pois somente cabe o “julgamento” (avaliação) absoluto seu para você mesmo.

Vale destacar também o fato de que a ética se deteria a estudar e compreender esses princípios, tornando-os restritos a grupos de pessoas. Ver-se esses não comuns, pois estariam a deter-se, a julgar e manter relações entre grupos, visto que se busca algo comum a todos.

Em uma sociedade laica é ilógico e meramente impossível manter algo comum. A ética se deteria a estudar, compreender e julgar esses princípios, tornando-os restrito ao grupo de pessoa ao qual é avaliado. Ver-se a partir daí que há diferentes estudos de ética, não havendo a possibilidade de existir uma ética comum, a qual deteríamos a *moralidade*. Cada qual estaria envolvida com a possibilidade de defesa do conveniente, não podendo haver laços que ligassem e definissem com premissas cabíveis, e por isso verdadeiras, e que não afetem as diferenciações culturais. Ao contrário disso o que se busca seria algo que contemplasse as diferentes etnias, raças, crenças, e povos no geral.

Considerações Finais

Chegamos às ponderações finais no sentido de concluir que o estudo da ética e da moral é legítimo e cabível como fonte de investigação e aperfeiçoamento do ser como todo, uma vez que elas existem, mas não se obstinam, isto é, não trazem firmeza ou clareza através de algo a ser seguido.

Talvez buscar respostas a tudo seja um tanto quanto árduo, porém, não teríamos respostas se não fizéssemos as pertinentes perguntas que habitualmente fazemos. Vemos a Ética e a moral como algo muito relativo e subjetivo, não aderindo à ideia dos consequentialistas, que acreditam que algo pode ser certo em um ponto e errado no outro.

Percebemos que os laços que ligam e difundem as tantas percepções presentes entre os grupos de pessoas, existem para que se possa ter um equilíbrio na sociedade. Jamais poderíamos ser iguais por mais parecidos que sejamos, visto que somos seres diferentes por espécie e natureza do mesmo, com mentalidades, ações, gostos e desejos diferentes.

Por mais que venhamos a buscar algo que seja comum isso não acontecerá, tendo em vista que estamos em constante transformação, o que definiríamos agora não serviria às sociedades futuras, não definiríamos o que seria possível para os futuros povos, pois os mesmos teriam seus próprios anseios e conceitos, sendo também capazes de definir e avaliar o que os convém fazer em determinada época, lugar ou situação. O que nos cabe na verdade, é a prudência e/ou virtude do respeito às diferentes formas de pensar ou agir, essa seria a moralidade ética do agir.

Referências

FAGGION, Andréa. **A Dedução da Possibilidade da Posse Jurídica na Doutrina do Direito de Kant**. Disponível em: <<ftp://ftp.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/vol.3-n.4-2004.pdf>> Acesso em: 01. out. 2012.

FRAGOSO, Emanuel Angelo da Rocha. **A Relatividade do bem e do mal em Alguns escritos Benedictos de Spinoza**. In: BONACCINI, Juan Adolfo; MEDEIROS, Maria da Paz Nunes de; SILVA, Markus Figueira da. *et al* (Org). *Metafísica: História e Problemas*. Natal: EDUFRN, 2006.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates; Banquete**. São Paulo: Martin Claret LTDA, 2011.

PLATÃO. **Diálogos III: A República**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO BASEADA NA OBRA CRÍTICA DA RAZÃO PURA DE IMMANUEL KANT

Mariana Frutuoso Araújo¹

Resumo: As concepções epistemológicas foram e são até os dias de hoje objeto de estudos e investigações da filosofia, a fim de se chegar a resultados significativos universalmente que possam validar o conhecimento humano. Em meio às teorias *racionalistas* e *empíricas* que trataram de fundamentar o conhecimento, o filósofo alemão Immanuel Kant, percebeu que para fazer uso de argumentos sólidos acerca do conhecimento pelo sistema filosófico metafísico, seria necessário antes investigar as formas e os limites das nossas faculdades cognitivas. Dessa forma Kant considera aspectos pertencentes ao processo de conhecer, mas levanta críticas ao racionalismo e ao empirismo, construindo uma nova análise da razão, que consiste em examinar a razão a partir dela mesma, reconstruindo a base do conhecimento numa perspectiva questionadora: *O que nos é possível conhecer?* O que implica fundamentar o conhecimento para além da experiência e não originário de ideias inatas. Pretende-se neste trabalho fazer uma reflexão sobre a questão colocada, considerando as contribuições feitas por Kant na obra *Crítica da Razão Pura*, que vão além das correntes filosóficas apresentadas.

Palavra-chaves: Immanuel Kant. Conhecimento. Razão.

Introdução

A parte da filosofia epistemológica que trata do processo de conhecer, ou seja, teoria do conhecimento é discutida desde os antigos como Platão, por exemplo, a fim de conhecer as relações do sujeito com o objeto do conhecimento do mundo sensível e do inteligível. Estas discussões impulsionaram as investigações sobre as formas de conhecer no decorrer da história, que posteriormente foram a base para a fundamentação de duas correntes filosóficas no âmbito da metafísica *racionalismo* e *empirismo*.

A obra *Crítica da Razão Pura* de Kant, marca de forma revolucionária a filosofia moderna no que concerne a questões acerca do entendimento humano, principalmente por ser o resultado de um grande período de reflexão e lançada partindo de uma crítica à razão. Diante das correntes filosóficas *empirista* que Kant estudou a partir de David Hume e a *racionalista* representada por René Descartes, Kant refletiu durante muito tempo sobre as correntes apresentadas, bem como as formas do processo de conhecer, construindo uma nova análise da razão que parte dela mesma, suas formas de conhecer e os limites das faculdades cognitivas.

Kant anuncia em carta a um amigo de nome Marcus Herz que o tinha como confidente intelectual, que estaria desenvolvendo uma investigação que parte inicialmente dos limites da sensibilidade e da razão, em seguida ao lançar a obra acima citada, Kant consagra a época em que ficou conhecida como o período crítico de seus estudos (criticismo kantiano). Na

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó. E mail: maryaraujo90@gmail.com

primeira fase do período crítico, se apresenta de forma resumida o que mais tarde se denominaria as três críticas kantianas, a princípio e com maior ênfase a crítica é destinada à razão pura, e ainda nesta obra delinea a segunda crítica direcionada à razão prática. Afirma Kant em carta ao mesmo confidente, ainda no processo de estudos e investigações metafísicas,

Encontro-me agora a ponto de formar uma crítica da razão pura, atinente à natureza da consciência, tanto teórica como prática, na medida em que é simplesmente intelectual; elaborarei primeiro uma parte sobre as fontes da metafísica, seus métodos e limites. (2001, p.VI)

Kant imaginou que logo lançaria a obra que fundamenta sua crítica à razão pura, mas seus estudos levaram mais tempo do que previu, com a finalidade de expressar seu pensamento sobre as discussões metafísicas que se apresentavam. Este trabalho tem como objetivo em um primeiro momento analisar as correntes filosóficas racionalista e empírica, considerando os aspectos necessários do processo de conhecer que contribuíram para a fundamentação da crítica kantiana à razão. (GAYGILL, 2000, p. 84).

Em seguida pretendemos apresentar a partir da nova concepção de investigação do conhecimento proposta por Kant, que parte da distinção radical entre as coisas como seriam em si mesmas (noumenon) e como aparecem para nós (fenômenos), numa perspectiva questionadora sobre, *O que nos é possível conhecer?*

O desenvolvimento dar-se-á pela leitura da obra *Crítica da Razão Pura*, como também pela análise dos argumentos e fundamentos das teorias já existentes, leituras de obras e trabalhos de comentadores da área. Mostrando como essa reconstrução do saber vai além das referidas correntes filosóficas, ao questionar a possibilidade do conhecimento. Podendo assim, além de organizar as formas do conhecimento, também perceber as condições e os limites da razão que possibilite identificar o conhecimento puro como *espaço* e *tempo*, que segundo Kant são formas puras da intuição que surgem antes de qualquer representação.

Aspectos que fundamentam o racionalismo e o empirismo

Na *Crítica da Razão Pura* Kant afirma que a filosofia pelas questões metafísicas passa por três fases denominadas: *dogmatismo* designada aos sistemas metafísicos do séc. XVII, abrangendo (Wolf e Descartes), segundo Kant estes faziam metafísica sem ao menos examinar as capacidades e limites da razão, acreditando na relação entre sujeito e objeto para se chegar ao conhecimento auto-evidente; *ceticismo* representado diretamente por Hume, totalmente contraditório à primeira, pois contesta a possibilidade de o sujeito apreender o objeto do conhecimento; e a última fase que é o *criticismo* iniciada por ele próprio, como resultado de sérias investigações acerca das possibilidades do conhecimento.

De fato Kant considera aspectos dos dois sistemas que marcaram as fases iniciais das discussões sobre a teoria do conhecimento, como por exemplo, apresenta de início um ponto em comum com o dogmatismo ao acreditar na possibilidade do conhecimento, mas parte pela concepção de definir o que se pode conhecer, o criticismo também sustenta a desconfiança

em qualquer conhecimento determinado, nesse ponto se aproxima do ceticismo, dessa forma o criticismo Kantiano constitui uma nova via de conhecimento que está voltada para a própria razão, é um método amadurecido de investigações metafísicas. (HESSEN, 2000, p. 23).

René Descartes foi considerado o pai da filosofia moderna, diante das questões metafísicas da época e do avanço científico, seu pensamento era influenciado pela nova física, as questões acerca do conhecimento, afirmando que a ciência deve se preocupar dos objetos em que nós somos capazes de adquirir um conhecimento certo e evidente. Dessa forma surge a filosofia racionalista defendida por Descartes baseada no cogito, os novos princípios cartesianos formaram um tipo de saber, não mais voltado para um ser, ou mesmo Deus, mas para o homem em sua racionalidade humana, essa concepção metafísica busca direcionar as forças do espírito à verdade. Os princípios da razão provêm de ideias inatas, que se constituem ao longo da intuição intelectual. (REALE, 1990 p. 452).

No racionalismo a principal fonte do conhecimento humano é a razão, para a teoria racionalista só se deve chamar de conhecimento aquilo que for necessário e universal, ou seja, o que deve ser de tal forma sempre e não de outra, um juízo que apresenta uma lógica em qualquer parte. De acordo com Hessen, para um racionalista, "todo conhecimento genuíno depende do pensamento. É o pensamento, portanto, a verdadeira fonte e fundamento do conhecimento humano." (2000, p. 37). Esta passagem remete a filosofia cartesiana baseada no cogito, como uma verdade da existência humana através do pensamento, que para Kant representa uma confiança cega na razão, que através do método cartesiano em eliminar as dúvidas de um determinado conhecimento possa-se chegar ao conhecimento dotado de certeza, clareza e que seja indubitável, um discurso reduzido à matemática.

No séc. XVII com Descartes a teoria racionalista é desenvolvida pela concepção de ideias inatas, é uma doutrina que,

“Segundo ela, há em nós um certo número de conceitos inatos, conceitos que são, na verdade, os mais importantes, fundamentadores do conhecimento. Eles não provêm da experiência, mas constituem um patrimônio original de nossa razão.” (HESSEN, 2000, p. 37).

Esses conceitos já estariam prontos em nós, seriam desenvolvidos pelo espírito e as verdades seriam reveladas de forma divina, para Descartes as ideias inatas que constituem o nosso conhecimento sobre as coisas são uma prova de que Deus assinou essas ideias em nosso espírito para que nasçamos com elas. O método cartesiano para se chegar à verdade consiste em pôr tudo à dúvida, e depois de fazê-lo, Descartes constatou que era preciso que o sujeito que assim pensava fosse necessariamente algo, dessa forma firma o cogito “penso, logo existo”, como uma verdade tão sólida e evidente que essa afirmação escaparia na concepção cartesiana, a qualquer dúvida, e essa expressão confirma sua validade toda vez em que é pronunciada e concebida ao espírito, pois, para Descartes todo e qualquer pensamento é algo de que temos consciência, as ideias como a do cogito, por exemplo, se dão pela intuição que logo se chega à dedução racional.

O empirismo representado por David Hume adentra nas questões metafísicas de forma que rompe com os conteúdos próprios da filosofia ao lançar uma razão cética, exceto para a natureza, que Hume afirma está sobre a razão. O empirismo em contraposição à tese racionalista, defende que a razão, a verdade e as ideias, somente são adquiridas pela experiência, pelos sentidos, ou seja, as sensações, portanto a única fonte do conhecimento humano é a experiência. Segundo os empiristas antes da experiência a nossa razão é como que uma folha em branco, sem nenhum conhecimento pré-determinado, dessa forma o empirismo afirma que todo o conhecimento provém da experiência interna ou externa e não admite qualquer possibilidade de conhecimento fora da experiência, ou seja, extra-empírico. (HÖFFE, 2005, p. 36).

Assim sendo, as nossas capacidades cognoscíveis não extraem da razão os conteúdos dos nossos conhecimentos, mas das experiências sensíveis. Em Hessen é possível perceber a clara diferença entre as teorias racionalista e empírica, “Se, em sua maioria, os racionalistas provinham da matemática, a história do empirismo mostra que seus representantes provêm quase sempre das ciências naturais.” (2000, p. 41). Que se baseia em investigações minuciosas, por meio da observação, dessa forma a experiência desempenha um papel conclusivo.

As experiências são divididas em externas (sensações) e internas (reflexão), que são percepções, Hume divide os conteúdos da experiência em *ideias* ou *impressões* que entendemos por cor, cheiro, som, áspero ou liso, entre outras. Em Hume até as ideias dependem da experiência, de acordo com a seguinte proposição: “Todas as idéias (sic) provêm de impressões, não sendo senão cópias de impressões.” (HESSEN, 2000, p. 42). Assim Hume assegura as impressões, como condição para validade de ideias. No decorrer da história do ceticismo empírico que só admiti o conhecimento proveniente da experiência, ficou de frente com o conhecimento matemático (supra-sensível), tendo que admitir indiretamente o saber independente da experiência, pois a questão mais pertinente naquele momento no campo da metafísica, não era a origem do conhecimento, mas a sua validade.

A crítica à razão pura: possibilidades e limites do conhecimento

Os estudos e investigações kantianas, partiram dos conhecimentos racionais que possuímos e dos que podemos desenvolver, com o objetivo de se aproximar da natureza da razão em si mesma, noutras palavras, a razão pura, um método pelo qual possamos perceber com segurança os conhecimentos em suas categorias, como sendo puros ou provindos da experiência. Kant interessou-se mais pelos conhecimentos matemáticos e físicos do que lógicos, por julgar a lógica não apresentar conhecimentos objetivos, já na matemática e na física os conhecimentos além de racionais são objetivos, procedem da razão e não se referem somente a objetos, esses conhecimentos interessam somente ao sujeito, como faz a metafísica em determinar os objetos do conhecimento de forma *a priori*.

Kant relacionou sua investigação à “revolução copernicana” na astronomia, onde Copérnico muda o seu modo investigativo sobre os movimentos do céu, que até aquele momento apenas havia sido observado o movimento das estrelas, até que Copérnico percebe

que poderia deixá-las intactas passando a girar o espectador em volta delas, as consequências desse estudo geraram naquele momento um conhecimento de outra ordem, a substituição de uma teoria geocêntrica que havia sido concebida desde a antiguidade com Aristóteles e Ptolomeu, onde a Terra seria o centro do universo e tudo o mais giraria em seu redor, inclusive o sol, pela nova teoria heliocêntrica, a qual sustenta uma nova visão que apresenta agora o sol como centro do universo, estando o planeta Terra, bem como outros astros, girando ao seu redor, foi uma verdadeira revolução.

Em filosofia no campo da teoria do conhecimento precisamente nas discussões metafísicas da modernidade, uma verdadeira revolução acontece a partir do pensamento kantiano, exposto na obra epistemológica *Crítica da Razão Pura*, pode-se chamar de “Revolução Copernicana em Filosofia”, mas tendo como protagonista o autor do criticismo, Kant. Os objetos do conhecimento deixam de ser o centro das nossas capacidades cognitivas, onde a ênfase passa a ser dada ao sujeito que pode conhecer, dessa forma os objetos passam a ser submetidos à capacidade do conhecimento dos seres humanos.

Kant ao estudar a matemática e a física, preocupou-se em suas investigações e reflexões em descobrir como se explicam os conhecimentos racionais e evidentes da matemática e da física, que para Kant são a priori, como também explicar os mesmos conhecimentos a priori na metafísica. Essas questões procederam nas investigações kantianas da mesma forma que na matemática e na física, segundo Kant pelo menos no modelo da experiência, mas com suas formas analíticas pelo uso dos conhecimentos racionais, insistindo no esclarecimento de noções metafísicas a priori.

A revolução kantiana é bem semelhante à revolução copernicana, principalmente na mudança do método de análise dos objetos do conhecimento, em Kant é desenvolvida uma nova proposta que consiste no princípio de admitir o nosso conhecimento dos objetos dependente de nós mesmos enquanto sujeitos, e não devendo o nosso conhecimento acomodar-se aos objetos, assim diz Kant:

...Faça-se, pois, uma experiência, para ver se não seríamos mais bem-sucedidos nos problemas da metafísica, supondo que os objetos devem ajustar-se ao nosso conhecimento; isso já se avizinha mais daquilo que desejamos demonstrar, a saber: a possibilidade de um conhecimento a priori de tais objetos, pelo qual se estabeleça alguma coisa a respeito deles antes mesmo que nos sejam dados. Ocorre aqui o mesmo que se deu com a primeira ideia (sic) de Copérnico: percebendo que não conseguia explicar os movimentos do céu admitindo que todo o exército das estrelas girasse em volta do espectador, tentou ver se não seria mais bem-sucedido (sic) fazendo girar o espectador e deixando as estrelas imóveis. (Kant, apud, PASCAL, 2008, p.36).

Na revolução copernicana, o processo de avançar no conhecimento com mais precisão e clareza, ocorreu com a mudança do método investigativo que Copérnico ousadamente prosseguiu, chegando a fundamentar uma nova teoria a respeito da organização do universo.

A revolução copernicana na filosofia com Kant, mostra que o seu pensamento representa uma direção à perspectiva idealista e não realista que admite a realidade como sendo dada em si mesma. Kant acredita no conhecimento puro, de forma que o espírito (sujeito transcendental) é que intervém ativo e diretamente na construção do conhecimento, sendo assim, o real é em parte constituído por nós, por nossa elaboração do conhecimento do que é real, para tanto, é possível considerar que conhecemos a priori os objetos, são as nossas próprias faculdades cognitivas que proporcionam tal processo. Kant pretendia com suas investigações sobre o processo de conhecer, apontar precisamente os conhecimentos puros, verdadeiros, na metafísica, assim como o são na matemática e na física.

Em sua referida obra, o autor fundamenta de forma crítica o conhecimento natural, propondo um método investigativo que não pretende formular a origem do conhecimento, a psicologia ou o modo subjetivo de conhecermos, mas o método consiste antes de tudo em analisar as possibilidades e validade do conhecimento, esse método é para Kant um “método transcendental” do conhecimento, mas uma filosofia transcendental crítica.

Para provar os conhecimentos puros do saber metafísico, Kant afirma ser necessário fazer a distinção dos conhecimentos a priori e posteriori, essa divisão é a base da validade dos conhecimentos. Nesse processo de distinção dos conhecimentos a priori e a posteriori, Kant estará no meio das duas teorias filosóficas do conhecimento empirismo e racionalismo, considerando alguns aspectos pertinentes que contribuíram para a fundamentação da sua crítica à razão pura visando identificar os limites do conhecimento.

Não foi difícil Kant aceitar a proposição empírica de que o nosso conhecimento começa com a experiência, da mesma forma que junto à Kant, racionalistas puderam admitir que o conhecimento seja produzido a partir do momento em que os objetos afetam nossos sentidos, ora reproduzindo representações, ora explorando as nossas faculdades de conhecer. Na crítica kantiana pode-se perceber sem dúvida que a experiência tem um papel importante na construção do conhecimento, entretanto de acordo com Kant, “Se, porém, todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência.” (2001, p. 36).

Essa concepção representa o período crítico kantiano numa discussão epistemológica que, como já foi exposto anteriormente, pretende mostrar se é possível a existência de conhecimentos independentes da experiência e de qualquer impressão sensível, são os conhecimentos a priori. Esses conhecimentos são para qualquer instância, necessários e universais, ou seja, proposições que apenas sejam pensadas como necessárias, e ainda, que não sejam derivadas de nenhum outro conhecimento, diferentemente dos conhecimentos empíricos derivados da experiência, que para Kant, esta etapa quando acontece já está representando o conhecimento a posteriori, ou seja, é um conhecimento posterior a experiências sensíveis, neste momento o sujeito já tem passado pelo conhecimento puro a priori, que o acaba por se limitar na experiência, como afirma o empirismo: “tanto quanto até agora nos foi dado...” é para Kant uma proposição de suposição, habitual. (2001, p. 38).

A crítica kantiana identifica no empirismo que a teoria não considera o *tempo* que para ele é um elemento que dá condição ao conhecimento dos objetos, assim como o *espaço* em

que os mesmos estão inseridos, esses conhecimentos são a priori, estão antes de qualquer representação objetiva ou qualquer impressão sensível. O interesse kantiano está voltado para esses conhecimentos a priori que segundo Kant, “a eles não se mescla nada de empírico” e se realizam não só “independentemente desta ou daquela experiência, mas de modo *absolutamente* independente de toda a experiência” (B3). (KANT, apud, HÖFFE, 2005, p. 47). Nas palavras kantianas é necessário fazer a distinção entre esses conhecimentos a priori e posteriori, pois serão muito importantes para a compreensão da formação dos objetos do conhecimento que necessariamente é composto por matéria e forma, os conhecimentos que dependem diretamente do objeto constituem a matéria e os que dependem diretamente do sujeito constituem a forma do conhecimento. O processo de dar forma a uma matéria que nos é dada, é o que Kant entende por conhecer.

Considerações finais

As características críticas kantianas já aparecem claramente na primeira edição de sua *Crítica da Razão Pura* em 1781, não poderia ser considerada não-crítica, se não houvesse sido resultado de um longo período de estudos e investigações minuciosas acerca do processo do entendimento humano numa concepção de possibilidades e limites do conhecimento, essas investigações a partir do racionalismo (dogmático) e do empirismo (cético), fizeram Kant repensar a metafísica tradicional. A crítica mostra a intenção kantiana de revelar a validade dos conhecimentos não somente científicos, mas também aqueles em que construímos e acreditamos.

O presente artigo buscou conhecer os aspectos das teorias racionalista, como também empírica, para melhor compreender o período crítico que fundamentou a crítica kantiana à razão, no processo de conhecer. Na expectativa de uma posição em direção ao racionalismo ou ao empirismo, a filosofia moderna aguardará o pronunciamento kantiano numa perspectiva epistemológica, já anunciada em carta como uma séria investigação, que acabou levando mais tempo do que imaginará. O pronunciamento crítico kantiano não direcionou para nenhuma das correntes citadas, contudo apresentou uma nova perspectiva de investigação do conhecimento, que não se preocupou em dizer a origem do conhecimento, mas partir da própria razão para que pudéssemos ter consciência do que podemos saber e até onde sabemos.

Embora o racionalismo satisfizesse em parte à Kant, por atender a dupla exigência de um conhecimento científico e moral, com também o empirismo cético que com a noção de causalidade, tornara incertas as proposições dogmáticas do racionalismo, ambos motivaram as investigações profundas e reflexões kantianas, contribuindo para a elaboração do seu pensamento crítico que vai além dos referidos sistemas, ao afirmar que a razão não se limita à experiência, mas é capaz de conceber nos objetos realidades transcendentais.

Referências

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução, Álvaro Cabral; revisão técnica, Valério Rohden. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução – João Vergílio Gallerani Cuter. Martins Fontes. São Paulo – 2000.

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

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução do texto original por: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª Ed. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2001.

PASCAL, George. **Compreender Kant**. Introdução e tradução de Raimundo Vier. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REALLE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Do Humanismo a Kant. – São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

Filosofia
Antiga e
Medieval

A RELAÇÃO ENTRE FÉ E RAZÃO NO PENSAMENTO DE AGOSTINHO DE HIPONA.

Francisco de Assis Costa da Silva¹

Resumo: Dentro do horizonte do encontro entre a filosofia grega e a fé judaico-cristã, Agostinho ocupa um lugar especial não só por ser o «Mestre do Ocidente» por sua enorme e decisiva influência sobre os pensadores posteriores, mas, sobretudo, porque nele é mais clara do que nos pensadores posteriores a predominância das categorias históricas sobre as cósmicas, o que contribui de maneira incisiva para clarificar o tema da relação entre fé e razão, da filosofia e da religião. Ao lado da doutrina revelada há um patrimônio de verdades acessíveis à razão no exercício natural de suas funções. Queremos neste trabalho mostrar como Agostinho confronta as duas sabedorias, a teológica e a filosófica, a fé e a razão, articulando a questão. Embora o Bispo de Hipona não conhecesse diretamente os clássicos gregos, foi, contudo, um homem de cultura grega no sentido de que seu mundo espiritual era um mundo essencialmente marcado pela cultura grega, pelo espírito da ocidentalidade, pela civilização da razão. Precisamente esse novo caminho rearticula, pelas raízes, a herança recebida da filosofia grega e plasma de forma contundente o que chamamos de cultura ocidental.

Palavra-chaves: Agostinho. Filosofia. Teologia. Fé. Razão.

1 Agostinho enquanto metafísico da liberdade

Dentro do horizonte do encontro entre a filosofia grega e a fé judaico-cristã, Agostinho ocupa um lugar especial não só por ser o «Mestre do Ocidente» (Costa Nunes, 41: 1999) por sua enorme e decisiva influência sobre os pensadores posteriores, mas, sobretudo, porque nele é mais clara do que nos pensadores posteriores a predominância das categorias históricas sobre as cósmicas, o que contribui de maneira incisiva para clarificar o tema da relação entre fé e razão.

Embora o santo Bispo de Hipona não conhecesse diretamente os clássicos gregos², foi, contudo, um homem de cultura grega no sentido de que seu mundo espiritual era um mundo essencialmente marcado pela cultura grega, pelo espírito da ocidentalidade, pela civilização da razão. No entanto, tendo ele assumido a fé cristã, passou por um profundo desenvolvimento intelectual, no qual, pouco a pouco, as categorias históricas vão predominando sobre as cósmicas. O cristianismo significou, então, para ele, uma ampliação de sua busca filosófica, uma vez que, do ponto de vista do conteúdo, ele considera o cristianismo como a verdadeira sabedoria, a filosofia suprema (Agostinho, VI/1, III, 3: 1995) o que há de original é um caminho novo que conduz ao fim, ou seja, «o encontro de um absoluto

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email pcosta2002@libero.it

² Seu conhecimento do grego era insuficiente de tal modo que ele não teve acesso, no original às obras dos grandes filósofos gregos. Assim, por exemplo, as posições fundamentais de Platão e Aristóteles lhe chegaram ao conhecimento por intermédio da tradução de Plotino ou de Cícero.

transcendente no seio da razão como origem radical e fim da razão mesma» Precisamente esse novo caminho rearticula, pelas raízes, a herança recebida da filosofia grega.

Um exemplo claro é a sua antropologia. Aristóteles considerou o homem na psicologia, ou seja, naquela parte da filosofia que trata dos seres vivos, portanto, numa perspectiva biológica, no horizonte da natureza. Apesar da profundidade de suas considerações a respeito do espírito (*nous*), contudo ele não chegou a conceber o espírito como realidade pessoal. Agostinho pode ser considerado como o descobridor da personalidade humana (Iima Vaz, 96: 1968) o específico do ser humano, para falar uma linguagem aristotélica, não é a alma substancial, imortal ou mesmo sua relação essencial ao corpo, mas a abertura fundamental, originária ao absoluto (Agostinho, XV,22: 1987)

O ser humano, em seu cerne, é possibilidade de transcendência de sua própria finitude, confronto com o absoluto. Ele é, por essa razão, capaz de transcender o tempo, que é a forma universal dos eventos mundanos (Agostinho, 13. 38)

O contato com a própria eternidade, sua irrupção no tempo é a pressuposição fundamental da verdade e da determinação do fim último do ser humano: qualquer atividade humana, de pensamento ou de ação, recebe sua validade a partir da experiência do absoluto. O contato com o absoluto, no entanto, não é algo que se realiza simplesmente como a efetivação de uma potencialidade da natureza humana, mas é um «evento» (Bomhm, 89: 1984), uma ocorrência histórica e, significa, precisamente, a humanização do ser humano. Numa palavra, a condição de possibilidade de realização do ser humano enquanto ser humano é esse encontro com o absoluto, que Agostinho denomina «iluminação»: Com isto, ele não pretende afirmar, como fará mais tarde o ontologismo, que o ser humano conhece tudo diretamente em Deus, já que ele, enquanto o primeiro ser (*primum ontologicum*), é também o primeiro objeto de seu conhecimento (*primum intellectum*).

Para Agostinho, o ser humano não conhece, propriamente, em primeiro lugar, Deus, mas sua força em virtude de sua presença na existência do homem. A pessoa experimenta Deus em seu processo de humanização, mas isto não significa que Deus seja reconhecido como tal; a interpelação de Deus é luz, que ilumina todo homem que vê, mas não é o visto. É a partir dessa luz originária apriórica³, que se torna possível o conhecimento do mundo e o próprio conhecimento aposteriórico de Deus: somente a iluminação da luz eterna, infinita, oniabrangente e divina dá ao ser humano o meio pelo qual ele conhece as razões eternas, estáveis e imutáveis das coisas, os princípios eternos e infinitos e as essencialidades de todas as coisas, suas determinações ontológicas sempre válida, ou seja, somente na presença dessa luz as coisas revelam-se ao homem e o homem a si mesmo. A luz abrange ambos e os faz

³ «Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcede et teipsum. Sed memento cum te transcendis, ratiocinantem animam te transcendere. Illuc ergo tende, unde ipsum lumen rationis accenditur» (*De Vera religione*, XXXIX, 72). No interior do homem, mora a verdade. Aqui Santo Agostinho segue as pegadas do neoplatonismo. A conquista intelectual fundamental que Agostinho alcançou por meio de seu contato com o platonismo, foi a autonomia do mundo inteligível, do mundo espiritual (*Confissões* VII, 9). De fato o conhecimento não se reduz a conhecimento por experiência, mas é possível ao sujeito, por meio do pensamento conceptual, independentemente do mundo natural, chegar a um conhecimento objetivo. Em síntese, o fundamento da verdade não é só o mundo empírico, material, sensível, mas também o mundo do pensamento.

verdadeiros. A verdade dá-se ao homem originariamente e interpela-o. Por meio desse evento da iluminação, o ser humano torna-se verdadeiramente humano: a luz não é «*extra me*», um ente fora de mim, nem também «*in me*», uma vivência em mim, em minha consciência, mas «*supra me*», sobre mim. O «*sopra*» está para além do dentro e do fora, pois é o *abrangente*. Eu só o encontro, quando encontro a mim e a todos os seres nele. Por essa razão, pensar é estar na luz, uma vez que pensar é estar na verdade. Em síntese, somente nessa luz pode-se, propriamente, encontrar verdade, pensamento, espírito, consciência, o que significa dizer que a iluminação é um evento histórico de comunicação do ser, no qual o incondicionado, a partir de si mesmo, remete-se ao infinito e ensina-o. Falando na linguagem da fenomenologia, a luz é, em primeiro lugar, horizonte, e não propriamente objeto de conhecimento, mas esse conhecimento não é simplesmente a atualização de uma potência, de uma faculdade, antes se trata de um «acontecimento», o que mostra o quanto Santo Agostinho ultrapassa a perspectiva naturalista da antropologia grega.

O destino pessoal decide-se a partir da atitude do ser humano frente a esse evento do encontro com o absoluto: o absoluto interpela, pessoalmente, o ser humano e o constitui como pessoa, conferindo a ele, por meio de sua decisão livre, o poder de conservar sua personalidade. Ora, o ser humano é constituído por esse evento originário, ou seja, pelo encontro entre finito e infinito e é por intermédio disto que seu conhecimento finito e limitado ultrapassa a si mesmo e abre-se a uma validade infinita⁴. De forma análoga, o agente abre-se a um fim infinito. O importante, contudo, para marcar a diferença com a antropologia grega é que essa transcendência é compreendida como o evento histórico⁵ da vinda do absoluto ao ser humano, por meio do qual se rompem os limites da finitude e esta revela sua abertura originária.

A abertura do ser humano é um dom e, por essa razão, ele é, essencialmente, uma tensão, já que se pode falar de um desequilíbrio entre a natureza e a história: o ser é, naturalmente, finito, limitado, fechado em sua própria realidade; historicamente, porém, ele um ser capaz do infinito, do ilimitado, um ser essencialmente aberto. O pecado consiste, precisamente, na rejeição dessa ajuda e, com isto, conseqüentemente, na destruição do caráter pessoal do ser humano, uma vez que o encontro com Deus, é sempre um apelo à liberdade. O ser humano é o essencialmente interpelado pela Palavra de Deus, e essa interpelação constitui sua personalidade se ele a aceita. Daí porque ele é posto, desde o início de sua existência, diante de uma alternativa fundamental, dele exige uma opção: aceitação

⁴ O neoplatonismo já havia sido decisivo para a superação de sua fase cética. No *Contra Academicos* III, 11,24, Agostinho afirma que os argumentos dos céticos baseiam-se no fato dos enganos do conhecimento dos sentidos. Põe-se a fonte da verdade não nos sentidos, mas no espírito, então, seus argumentos destroem-se a partir da auto-evidência dos atos do sujeito, um argumento que ele desenvolve depois nos *Soliloquia* II, 1,1, em que ele trata da evidencia dos juízos da consciência: «*Esse te scis, vivere te scis, intelligere te scis*», portanto, a verdade fundamenta-se no saber do sujeito sobre seu ser, sua vida e seu conhecimento. Ele volta no *De Trinitate* X, 10 à questão para provar que a condição de possibilidade da dúvida é algo sobre o que não se pode duvidar, ou seja, a verdade, um argumento retomado hoje em outro contexto pela pragmática transcendental.

⁵ O Deus transcendente, criador do mundo e fonte de todos os valores, age na história e com isto se muda, radicalmente, a concepção do que seja história: ela não é determinada a partir de estruturas cíclicas, mas é, cada vez mais interpretada como um processo linear com uma meta clara. A encarnação faz-se paradigma para um evento singular, não repetível.

da ajuda para a efetivação de sua historicidade (*humilitas*), ou a sua rejeição e conseqüente autodestruição (*superbia*) (Agostinho, XII, 8; XI, 33; XIII, 17: 1991), isto é, o ser humano constitui-se, enquanto tal, mediante o evento do encontro com o absoluto.

A história concreta da humanidade é a prova de que o ser humano se autodestruíu por fechar-se totalmente em sua finitude, recusando a ajuda de Deus. Desde então, a verdadeira história da humanidade só pode existir, em seu sentido autêntico, como história da salvação, isto é, como história do reconhecimento, da recondução da humanidade de uma natureza a-histórica para a história. O pecado das origens arrancou o homem da história para lançá-lo na natureza sem sentido. Somente uma nova oferta do absoluto pode sarar a liberdade do ser humano naturalizado, pode reconduzi-la a si mesma, re-historificá-la.

Agostinho concebe duas histórias na vida humana: primeiro, a história da humanização do homem, isto é, a revelação originária e interpelante de Deus ao ser humano, que abre sua finitude e ocorre em todos tempos; em segundo lugar, a história da redenção, que é a resposta de Deus à rejeição originária da história da humanidade. Ora, é precisamente a partir daqui que ele introduz, na cultura ocidental, um conceito de história inteiramente distinto da concepção grega, uma vez que esta é, essencialmente, imanente, estática, e anti-histórica, já que pensada de acordo com o modelo da natureza como um movimento circular que sempre se repete, tendo como centro a divindade. Deus, ou melhor, o divino, enquanto centro imóvel desse movimento, é também uma parte do cosmo, ou seja, a força centralizadora do todo.

Para Agostinho, porém, o ser humano e sua história são constituídos por meio do encontro dialogante com o Deus essencialmente transcendente. O que constitui o ser humano como ser histórico não é a repetição de processos naturais, mas sua decisão em relação ao absoluto, que irrompe em sua história. Exatamente a recusa ao apelo divino é que conduz o homem à repetição absurda do sempre mesmo. É essa repetição monótona que destrói aquilo que mais profundamente caracteriza o homem como ser histórico, isto é, a esperança, enquanto expectativa de felicidade absoluta, alcançada por intermédio da união total com Deus. A esperança abre o ser humano para o futuro absoluto, enquanto que o pecado quer limitar sua felicidade ao futuro relativo da felicidade mais próxima.

A revelação divina, como resposta de Deus ao pecado do homem, dá novamente ao ser humano a possibilidade de abrir-se à historicidade e, com isto, ao diálogo livre com o absolutamente livre. Por essa razão é que, nas circunstâncias concretas em que se vive, só à luz da fé é possível entender os eventos da vida humana propriamente como história, ou seja, em última análise, como luta entre fé (aceitação do apelo divino) e descrença (sua recusa). É dentro dessa perspectiva que toda a história da humanidade se coloca sob um sentido irrepetível e dinâmico: a consecução do fim eterno, a que o homem está destinado⁶.

Apesar de toda essa perspectiva histórica, que constitui o cerne do pensamento agostiniano, há também resquícios de uma perspectiva propriamente grega. Exatamente em virtude disto, seu pensamento oferece a possibilidade de explicitar as diferenças entre a

⁶ Em síntese, o ser humano e a história constituem-se pela experiência de Deus: nesse evento irrompe na vida humana o «*mysterium tremendum ac fascinans*» e o ser humano, nele, toma consciência de sua personalidade precisamente por se saber, pessoalmente, interpelado pelo tu divino. O evento da iluminação é o diálogo que constitui, a um tempo, transcendência e história do ser humano

concepção grega e a concepção judaico-cristã da realidade. Antes de mais nada, a realidade, para a concepção bíblica, não é vista, acima de tudo, por meio do dualismo mutável-imutável, devir-ser. Isto é típico da metafísica grega. O pensamento cristão interpreta o real a partir dos conceitos de *criação* e *vocação*. A vocação põe em cena, por um lado Deus em sua majestade e seu mistério e, por outro lado, o ser humano em toda a sua verdade, seu medo e sua generosidade, mas também, em seu poder de acolhimento ou de resistência. A vocação é um apelo que Deus faz entender ao homem, por ele escolhido, para a realização de uma tarefa histórica em função da salvação do povo, da comunidade dos homens. Ela é, pois, um apelo pessoal dirigido à consciência do homem em sua profundidade, ou seja, ela é uma interpelação do ser humano enquanto liberdade a se realizar num determinado momento com a possibilidade do homem perder essa chance, que lhe é oferecida.

Tal vocação transforma a existência humana em seus condicionamentos exteriores, mas, sobretudo, no cerne do seu ser, fazendo dele uma outra pessoa: Deus interpela e espera uma resposta livre a seu apelo, ou seja uma adesão consciente à tarefa histórica por ele proposta. Essa resposta, mesmo sendo uma resposta de fé, não é cega ou irracional, mas é e deve estar sempre em profunda conformidade com a razão humana, porque esta apresenta os motivos de credibilidade daquele chamado. História é, assim, em última análise, diálogo entre a liberdade absoluta e a liberdade finita, irrupção do absoluto na finitude. Assim, o sentido do ser não é pensado, aqui, a partir da natureza em movimento, que é eternamente a mesma, mas a partir da liberdade, que, enquanto liberdade finita, experimenta-se, quando interpelada, na necessidade de criar, a partir do apelo do absoluto, na história, uma configuração de si mesma e de seu mundo.

Necessidade, nesse contexto, significa, portanto, a possibilidade e a obrigação de dar uma resposta no tempo, o qual, em vez de ser pensado como alienação da eternidade, é compreendido como o lugar do encontro entre a liberdade finita e a infinita, o horizonte da entrada do absoluto na história dos homens a partir de que as coisas humanas se revelam em seu sentido. Como, porém, tal entrada é, essencialmente livre, ela é, igualmente, essencialmente misteriosa, não em virtude da imperfeição humana, mas mistério por si mesma, porque liberdade. O ser humano é, em seu ser mais profundo, posto diante do mistério que com ele entra em diálogo: finitude significa, aqui, capacidade de se tornar parceiro num diálogo com o infinito que lhe vem ao encontro. Sua realização, por conseguinte, não é superação da matéria, mas prontidão na resposta ao apelo do absoluto. Importância fundamental tem, aqui, a decisão racional, pois recebe o peso de orientar à luz da fé o destino de uma existência. Tudo isto significa que o pensamento de Agostinho foi o espaço em que, dialeticamente, se elaborou uma síntese entre uma metafísica da natureza e uma metafísica da liberdade, uma vez que por meio do cristianismo, a liberdade se transformou em coisa própria da filosofia. Desta forma o homem pode dar uma resposta de fé, segundo critérios de uma razão que contribui para o entendimento da fé, como será visto no próximo item.

2 Agostinho enquanto filósofo da fé

A teologia teve nas obras de Santo Agostinho momentos máximos de harmonia na relação entre fé e razão. Segundo a Encíclica *Fides et Ratio*

O Bispo de Hipona conseguiu elaborar a primeira grande síntese do pensamento filosófico e teológico, nela confluindo correntes do pensamento grego e latino. Também nele a grande unidade do saber, que tinha o seu fundamento no pensamento bíblico, acabou por ser confirmada e sustentada pela profundidade do pensamento especulativo. A síntese feita por Santo Agostinho permanecerá como a forma mais elevada de reflexão filosófica e teológica que o Ocidente, durante séculos, conheceu (JOÃO PAULO II, 40: 1998).

De fato, Agostinho é um dos maiores gênios da humanidade; o maior expoente da teologia e da filosofia cristã da Igreja latina por todo o primeiro milênio. Não existe área da filosofia ou da teologia onde não tenha deixado uma marca profunda, não somente através de toda a Idade Média, mas também a Moderna. Porém, a sua influência vai além dos limites da teologia e da filosofia: se estende a todo campo da cultura: a cultura cristã do mundo medieval, como também alguns traços da sociedade moderna foram modelados por Agostinho.

Sobre a excepcional grandeza dos seus méritos, todos estão de acordo. Históricos, filósofos, homens políticos e homens de Igreja, pensadores cristãos e leigos são unânimes em reconhecer em Agostinho um dos maiores gênios especulativos de todos os tempos, o maior teólogo do período patrístico, teórico da *respublica christiana* medieval. Entre os filósofos é interessante perceber duas vozes diferentes, como aquela do católico e tomista Chenu e do protestante e existencialista K. Jasper, já que esta pesquisa se concentra no tema da relação entre fé e razão. Escreve CHENU, 43: 1999:

Para todos, Agostinho não é um mestre qualquer, mas o mestre da cultura cristã. Ele forneceu os quadros e os métodos, o material e as ambições e assinala antecipadamente as lacunas. A civilização latina medieval e grande parte da cristianidade nasceu de Agostinho. Do orador convertido que ignorava as ciências, do gramático que faz da exegese alegoria, do dialético que não sem sutileza, encontra nos seus exercícios um recurso admirável para a formação do espírito. Por fim, e sobretudo, ele fixa ao vértice desta cultura a posição da teologia, «sabedoria», que se serve das sete artes e da filosofia como serva, mas que por sua vez constitui, ao interno da fé, e sob a sua luz, uma ciência, um *intellectus fidei*, munido de todos os recursos da razão e aberto a todas as curiosidades da inteligência.

Contra aqueles que pretendem direcionar os méritos filosóficos de Agostinho, por causa do caráter prevalentemente teológico de sua obra, K. Jaspers observa que Agostinho soube tirar da árvore da sua fé cristã frutos de excelente racionalidade, criando de tal modo,

o maior modelo de filosofia cristã de todos tempos, um modelo que pode muito bem conduzir o confronto com qualquer outro sistema filosófico:

As formas de pensamento dos antigos filósofos foram assimiladas por Agostinho no pensamento crente diante da revelação. Ao alvorecer de uma época na qual a filosofia perdia sua força originária de pensamento transformando-se em meras repetições idênticas, Agostinho, fazendo da fé cristã o fundamento do seu filosofar, colheu nessa as possibilidades originais que então se ofereciam. Ele, despertando-se, já para a vitalidade do pensamento da filosofia pagã, soube conduzir a autonomia do pensamento cristão ao seu nível mais alto. Nenhum filósofo pagão do seu tempo e dos séculos seguintes pode ser minimamente comparado com Agostinho. O pensamento latino-cristão precedente (Tertuliano, Lactâncio) não tinha ainda alcançado a extensão e a profundidade de um mundo filosófico todo próprio. O que ocorre depois de Agostinho se nutriu do seu pensamento. Agostinho criou a filosofia cristã na sua forma latina insuperável (JASPERS, 477-478: 1999).

Na vida e na produção literária de Agostinho se distinguem claramente duas fases: a primeira de caráter prevalentemente filosófico e a segunda, essencialmente teológica⁷.

No confronto com a filosofia, ao longo de sua vida, Agostinho assume duas posições assaz diversas, e sob alguns aspectos, contrastantes, sobretudo no que diz respeito ao horizonte noético e o valor salvífico desta disciplina. Enquanto em um primeiro momento Agostinho faz coincidir o horizonte noético da filosofia com o da realidade e da verdade e assinala ao saber filosófico, à sabedoria, um valor salvífico indiscutível, sucessivamente, depois da «reviravolta teológica», ele restringe visivelmente o primeiro valor e o insere no campo mais amplo da revelação à qual compete exclusivamente o poder salvífico. A única fonte de salvação é Cristo que é ao mesmo tempo verdade e vida. Mas essa reviravolta não significa para Agostinho supressão da filosofia, mas simplesmente a sua assunção dentro de um horizonte mais vasto, no qual ela adquire uma força de verdade e um valor salvífico que fora de tal horizonte não poderia possuir.

De fato, quanto entende de definir a filosofia, Agostinho propõe regularmente a clássica definição de Pitágoras e Platão: *studium vel amor sapientiae* e esta não quer ser uma definição nominal mas também real, a filosofia é de fato uma busca, um estudo da verdade em vista da posse da sabedoria. Não é, portanto, simplesmente um estudo especulativo das causas últimas e das realidades fundamentais, como para Aristóteles, mas uma busca

⁷ Seria, todavia, um grande erro querer fazer coincidir a sua filosofia com a fase filosófica e a sua teologia com a fase teológica, mesmo que seja inegável que os escritos filosóficos representam o documento primário e fundamental das suas doutrinas filosóficas, e mesmo sendo verdade que estas doutrinas não sofreram uma radical mudança no momento em que os interesses de Santo Agostinho passaram da filosofia à teologia. Mas não se pode transcurar a reelaboração, à qual Agostinho sotopôs o seu pensamento filosófico no momento em que o colocou a serviço da teologia e considerando as doutrinas filosóficas à luz da Verdade revelada.

existencial que tem em mira a auto-realização e com esta a *vita beata*, como para Platão, Plotino, e Cícero: *recta via vitae sapientia nominatur*.

Para alcançar a meta da verdade a filosofia pode trilhar caminhos diversos, isto é, seguir métodos diferentes. O caminho mais comum entre os filósofos antigos eram a maiêutica de Sócrates, a dialética de Platão e a lógica de Aristóteles e dos estóicos. Agostinho conhece bem os três métodos antigos e às vezes se vale seja da lógica, como da maiêutica, mas como um bom admirador de Platão, nas obras filosóficas da juventude, ele prefere a dialética.

Já nos escritos juvenis, e ainda mais naqueles da maturidade, na sua busca apaixonada pela verdade, o Doutor de Hipona se abre a um método próprio. Este consiste em buscar a verdade olhando para o próprio interior. O método da interioridade encontra a sua fórmula emblemática na célebre frase: «*Noli foras ire, in te ipsum redi. In interiore homine habitat veritas* – Não vás fora, entra em ti mesmo. A verdade habita dentro do homem» (AGOSTINHO, XXXIX, 72: 1995). Diversamente da maiêutica e da dialética, as quais exigem que quem busca a verdade se dirija a outros, Agostinho adotando o método da introspecção, não se dirige a ninguém, mas a si mesmo. Indaga sobre si mesmo e encontra a resposta dentro de si. A meta final permanece sempre a mesma: a verdade, à qual se chega percorrendo não as estradas do cosmos, mas as do microcosmo, a alma.

Desta forma, conhecer efetivamente a si mesmo e conhecer Deus, para Agostinho são a mesma coisa: «O indivíduo que conhece somente as coisas materiais não só não está com Deus, como também não está com a própria interioridade [...]. Se o filósofo está com Deus é porque tem consciência de si mesmo» (AGOSTINHO, *De ordine* II, 2, 5: 1995).

Em Agostinho interioridade e metafísica não são dois procedimentos distintos, mas dois momentos de um único procedimento, de um único método: a verdadeira interioridade se dá somente quando se estende e se integra com a metafísica. A interioridade sem a metafísica é uma interioridade incompleta, superficial. A alma que explora atentamente a si mesma, que penetra nas condições do seu ser, do seu conhecer, do seu amar, do seu desejar, e descobre as suas indigências e os seus graus de realidade, de verdade e de bem, não pode não vislumbrar a origem seu ser, da sua verdade, do seu bem, Deus. Isto, insiste Santo Agostinho, não é um artifício sofisticado ou uma arte literária, mas a análise atenta dos fatos: «Trata-se da nossa vida, do nosso ser moral, do nosso espírito que tende a superar todos os obstáculos do mundo das aparências, triunfando sobre o prazer, retornando por assim dizer, ao lugar de sua origem mediante a posse da verdade» (AGOSTINHO, *Contra Academicos*, II, 9, 22: 1970).

O método da interioridade-transcendental, coordenando junto o estudo do homem com o estudo de Deus, confere uma sólida unidade a toda a especulação filosófica agostiniana, que é ao mesmo tempo gnosiológica e metafísica, antropológica e teológica, especulativa e prática. Isso não impede ao Doutor de Hipona de valer-se de algumas divisões da filosofia então muito conhecidas que requeriam a paternidade de Platão e Aristóteles. O próprio Agostinho atribui a Platão a divisão da filosofia em três partes: uma moral, que se refere ao modo de agir, uma natural, que se refere à especulação e uma terceira lógica, que dá as regras

para distinguir o verdadeiro do falso. E mesmo que a lógica seja necessária às outras duas, isto é, à ação e à especulação, todavia a especulação reivindica para si o estudo da verdade. Outras vezes Agostinho recorda a importante divisão aristotélica entre filosofia especulativa e filosofia prática. De fato, «o estudo da sabedoria se refere, seja com a ação, seja com a contemplação; portanto, se pode dizer que uma parte desta é ativa e a outra especulativa: a primeira se refere ao modo de vida, isto é, a regra dos costumes, a segunda, a busca das causas da natureza e a puríssima verdade.

3) O «*intellectus fidei*» de Santo Agostinho

O gênio grandioso, colossal de Agostinho encontrou a sua máxima expressão na teologia. Ele é o maior expoente da teologia da época patrística e um dos maiores representantes de todos os tempos. Ele conhece a palavra «*theologia*». Para ele, isto não significa um estudo aprofundado e sistemático da Palavra de Deus e da história da salvação, mas «estudo ou discurso sobre a divindade» e corresponde, portanto, na terminologia deste trabalho a «teodicéia» ou também «teologia filosófica». Para designar o que normalmente chama-se «teologia», ele se serve usualmente da expressão «*doctrina christiana*», ou também «*sapientia christiana*» ou ainda «*sacra doctrina*».

A função da teologia é, para Agostinho, aquilo que já haviam assinalado desde o início os Padres alexandrinos Clemente e Orígenes: realizar um *intellectus fidei* (uma inteligência da fé) na razão (*ratio*) e por meio da própria razão. Segundo Agostinho este é um trabalho, não só legítimo mas também conveniente e necessário. É legítimo porque a revelação não traria nenhum benefício não fosse ouvida e compreendida. É conveniente, porque Deus não despreza no homem aquilo que Ele mesmo lhe deu e Deus dotou-o de razão para fazer-lhe apreçar aquilo que lhe presenteou com a fé. Portanto,

[...] quem com a razão chega a compreender aquilo que antes tinha simplesmente crido, se encontra em uma condição melhor do que quem simplesmente deseja compreender aquilo que crê. Mas se não consegue ter nem mesmo esse desejo e pensa que basta estar firme na fé sem desejar compreendê-la, ele ignora seja a verdadeira finalidade seja a utilidade da fé (AGOSTINHO, *Epistola* 120, 2, 13: 1969)

Mas a teologia, além de útil e conveniente para todos, para alguns membros da Igreja, é também necessária, sobretudo para defender a fé dos ataques dos pagãos e das aberrações dos heréticos. Portanto, a teologia não é simplesmente uma ocupação pessoal, mas uma função eclesial. O teólogo não se satisfaz de saber aquilo que um homem deve crer para conseguir a bem aventurança, mas procura sabê-lo de tal modo para colocar-se a serviço dos fiéis e defendê-los dos pagãos (AGOSTINHO, *De Trinitate* XIV, 1, 3: 1987).

A teologia se distingue da filosofia e das outras ciências humanas, antes de tudo graças ao seu objeto, que são as verdades misteriosas reveladas por Deus, por meio da boca dos Patriarcas, dos Profetas e conclusivamente pela boca de Cristo e dos seus apóstolos; mas se distingue ainda e sobretudo graças ao seu critério de verdade, que não é mais aquele da

racionalidade e da evidência de uma asserção, como para a filosofia e para as ciências, mas o critério da autoridade que o atesta. Na nítida distinção entre as duas formas de saber, Agostinho se expressa da seguinte forma: «A respeito das verdades para crer não dar espaço a nenhuma dúvida proveniente da falta de fé (*infidelitate*); a respeito das verdades para compreender não fazer nenhuma afirmação temerária; naquelas devemos ater-nos à autoridade (*auctoritas*); nesta deve-se indagar a verdade» (AGOSTINHO, *De Trinitate* IX, 1, 1: 1987).

Fundamento último da teologia (e o seu princípio supremo) é portanto a fé e, por isto, a autoridade. Mas a fé, por si só, mesmo que baseada em uma sólida autoridade, não constitui ainda a teologia. Somente o *intellectus fidei*, a inteligência, a compreensão daquilo que foi acolhido pela autoridade, realiza a ciência teológica.

Mas o primado absoluto da *fides* não exclui de modo algum o trabalho do *intellectus*; ao contrário o reclama. Para este trabalho ocorre algum outro princípio, além do princípio da fé, da autoridade e da Escritura. É o princípio da *ratio* com todos os seus recursos noéticos. De fato, Santo Agostinho se utiliza de elementos da própria razão para poder perscrutar melhor o mistério divino na vida humana. Neste sentido percebe-se no *De doctrina christiana* que Agostinho explica exaustivamente quais são os instrumentos noéticos – se trata essencialmente de instrumentos hermenêuticos – aos quais o teólogo deve recorrer para desenvolver o seu trabalho: antes de tudo o conhecimento de línguas o estudo da história sacra e profana e um perfeito conhecimento das regras da hermenêutica. Sobre tais regras, o próprio Agostinho apresenta nesta obra a exposição mais sistemática e mais completa, nunca realizada até os seus tempos e que constituirá a guia principal para todos os exegetas e teólogos da Idade Média. Agostinho fornece critérios precisos para distinguir nos texto sagrado o senso literal do senso alegórico e sugere as várias aplicações que se possam efetuar na interpretação alegórica. Sucessivamente, a fim de desenvolver um autêntico *intellectus fidei*, isto é, um aprofundamento especulativo das verdades de fé, recomenda a dialética e a filosofia. A propósito desta última, no escrito da juventude *De ordine*, declarou que ela por si só não somente «não induz ao desprezo das verdades reveladas, mas é somente ela que ajuda a compreendê-las assim como devem ser compreendidas» ((*De ordine* 2, 5, 16: 1970). Tal tese é retomada e reformulada no *De doctrina christiana* nos seguintes termos:

O teólogo não deve ter nenhum medo dos filósofos, principalmente dos platônicos, quando dizem coisas verdadeiras e conformes à nossa fé, mas ao contrário, reivindicá-las, como desonestos possuidores, para o nosso uso [...]. O cristianismo deve retomá-las para usá-las na pregação do Evangelho. Quanto às suas vestes, vale dizer, as instituições humanas que correspondem às exigências da sociedade, dado que na vida presente nem mesmo podemos fazer a menos, ao cristão é consentido assumi-las e adaptá-las ao uso cristão (AGOSTINHO, *De doctrina christiana*, 2, 40, 60: 1992).

Agostinho revela o quanto é importante o serviço que a filosofia pode prestar no aprofundamento e explicitação dos mistérios cristãos.

De fato, para Agostinho, a fé não substitui a inteligência e não a elimina; ao contrário, a fé estimula e promove a inteligência. A fé é um «*cogitare cum assentione*», um modo de pensar assentido; por isto, sem o pensamento não existiria a fé. E, analogamente, da parte sua, a inteligência não elimina a fé, mas a reforça, e, em certo sentido, a clarifica. Em síntese, fé e razão são complementares. O «*credo quia absurdum*» é uma atitude espiritual absolutamente estranha a Agostinho.

Nasce, de tal modo, aquela posição que mais tarde será recuperada na fórmula: «*credo ut intelligam – intelligo ut credam*»⁸. A origem desta fórmula se encontra em no Livro do profeta Isaías, capítulo 7, versículo 9, onde se lê «se não tiverdes fé, não podereis crer», a qual corresponde em Agostinho a precisa afirmação: «a inteligência é a recompensa da fé – *intellectus merces est fidei*».

Para cumprir suas análises penetrantes dos mistérios da Trindade, da Igreja, da graça, da liberdade e do pecado, Agostinho alcança um nível de saber que não é nem aquele ordinário, nem aquele científico, mas o saber filosófico. Ora, a este nível, as categorias e as verdades atinentes às várias ordens da gnosiologia, da psicologia, da moral e da metafísica, poucas vezes são categorias e verdades que ele retoma de Aristóteles, Platão e Plotino, mas na maioria dos casos, são categorias e verdades introduzidas e vindas à luz pela primeira vez pelo grande gênio do Bispo de Hipona.

O método praticado por Agostinho para realizar o *intellectus fidei* é necessariamente um método «do alto», como exige uma ciência como a teologia, a qual não estabelece os próprios princípios, mas os recebe de uma ciência superior, a ciência divina, que se dignou revelá-los à humanidade ao longo da história da salvação. Como foi visto anteriormente, Agostinho funda a ciência teológica sob a autoridade da Escritura, da Igreja e da Tradição; não sob a experiência humana, não sob a ciência, não sob a evidência da razão, Porém, qualificando o método de Agostinho como método «do alto», não quer dizer que se trata de um método dedutivo, que simplesmente explicita aquilo que é implícito ou extrai verdades menores, particulares de verdades maiores, universais. O método de Agostinho não viaja nem sobre os binários da lógica aristotélica, nem sobre aqueles da lógica baconiana. De fato, como se sabe, o seu procedimento não é de tipo argumentativo, mas introspectivo, interiorístico. De tal procedimento ele se vale também para realizar o *intellectus fidei*. Isto significa que o mistério não é tratado como uma realidade em si, mas como uma realidade que toca direta, íntima e profundamente a própria pessoa. Assim, Agostinho realiza uma penetração do mistério como de qualquer coisa que interesse ao homem. Portanto mesmo permanecendo dentro do quadro da metodologia «do alto», também em teologia Agostinho procura realizar o programa *noverim me, noverim te*. Estudando a si próprio à luz do mistério ele se

⁸ «Creio para entender – entendo para crer» (Sermo 43, 9) O mote é agostiniano, mas o seu alcance e significado já se encontram na Sagrada Escritura, que sendo um livro escrito por Deus, não deixa a ao mesmo tempo de ser um livro filho da história e do tempo, dos homens e da sua inteligência. De fato, já podemos ler em Isaías 7, 9: «Se não tendes fé não podereis entender», à qual afirmação Agostinho precisa «*intellectus merces fidei* – a inteligência é a recompensa da fé». E no *De Trinitate*, com referência à passagem de Isaías supra citada, podemos ler: «A fé procura, a inteligência encontra», por isso o profeta diz «Se não tendes fé não podereis compreender». Cfr. também *De Trinitate*, 15, 2-3, 4.

compreende melhor; e vice-versa, vendo o mistério no espelho de si mesmo, compreende alguma coisa do mistério, mesmo se se trata de uma visão «especular».

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, *Confessiones*, NBA, I, Roma 1991.

———, «Contra accademicos», in *Dialoghi*, NBA, III/1, Roma 1970, 21-165.

———, *Contra Faustum manichaeum*, NBA, XIV/1-2, Roma 2004.

———, *Contra Iulianum*, NBA, XVIII, Roma 1985.

———, *Contra secundam Iuliani responsionem*, NBA, XIX/1, Roma 1993.

———, *Contra secundam Iuliani responsionem*, NBA, XIX/2, Roma 1994.

———, *De civitate Dei*, NBA, V/III, Roma 1991.

———, *De doctrina christiana*, NBA, VIII, Roma 1992.

———, *De genesi ad litteram liber imperfectus*, NBA, Roma 1988.

———, «De ordine», in *Dialoghi*, NBA, III/1, Roma 1970, 245-359.

———, *De praedestinatione sanctorum*, NBA, Roma 1987.

———, *De Trinitate*, NBA, IV, Roma 1987.

———, *De Vera religione*, NBA, VI/2, Roma 1995.

———, *Epistolae*, NBA, XXI, Roma 1969.

———, *In Iohannis Evangelium Tractatus*, NBA, XXIV/1, Roma 1968.

———, *Sermones*, NBA, XXIX, Roma 1979.

———, «Soliloquia», in *Dialoghi*, NBA, III/1, Roma 1970, 379-487.

BOMHM, S., *La temporalité dans l'anthropologie augustinienne*, Paris 1984

CHENU, Marie Domenique. *La teologia come scienza nel XIII secolo*, Milano, Mondatori 1999.

COSTA NUNES, Marcos .Roberto. *Santo Agostinho: um gênio intelectual a serviço da fé*, Porto Alegre, EDIPUCRS 1999.

JASPERS, Karl. *I grandi filosofi*, Milano Jacabook 1999.

JOÃO PAULO II. *Carta Encíclica Fides et Ratio*, São Paulo, Paulus 1998.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Ontologia e História*, São Paulo, Loyola 1968.

ACERCA DO CONHECIMENTO EM NICOLAU DE CUSA

Márcio Correia dos Santos¹

Resumo: “Entre o finito e o infinito não existe proporção alguma”. De acordo com este pressuposto, o filósofo e teólogo alemão Nicolau de Cusa (1401-1464) enraíza e explana sobre o conhecimento em sua obra *De Docta Ignorantia* (1438-1440). Mais especificamente no Livro Primeiro (a obra é composta de três livros) o Cardeal alemão define que conhecer é um desejo natural do homem, mas este não sabe que o que mais se deseja é saber que se ignora, definindo assim a douta ignorância como saber do não saber. Deste modo, sendo o conhecimento humano racional e puramente comparativo, o objetivo do filósofo neste livro é investigar sobre o conhecimento máximo da ignorância: o infinito, o Máximo Absoluto, ou seja, Deus. Porém, se entre o que é finito e o que é infinito não existe nenhuma proporção, nenhuma concordância entre si, como podemos apreender as diversas coisas divinas e a natureza do Máximo com nosso conhecimento finito e conseqüentemente limitado? Deparando-se com esta questão, Nicolau de Cusa conclui que com o nosso conhecimento, por mais esforço que façamos, nunca se chega à verdade tal como ela é, somente de modo aproximativo e, nesta obra, isso pode ser verificado através de alguns símbolos matemáticos.

Palavra-chaves: Nicolau de Cusa. Conhecimento. Douta ignorância. Verdade.

Por meio da sua primeira obra filosófica, *A Douta Ignorância (De Docta Ignorantia)*, trataremos neste breve artigo sobre a gnosiológica de Nicolau de Cusa², que encontramos no

¹ Universidade Estadual da Paraíba (marciocorreia29@yahoo.com.br)

² Filho de Johann Cryftz (Krebs) e de Katharina Roemer, Nicolau de Cusa nasceu na cidade de Kues, na Alemanha, em 1401. Iniciou seus estudos em 1413 em Deventer, na Holanda. Em 1416 realiza a inscrição na Faculdade de Artes de Heidelberg como *clericus*, obtendo no ano seguinte seu bacharelado em Artes. No mesmo ano em que se formou, em 1417, dirigiu-se para a cidade de Pádua onde estudou e doutorou-se em Direito Canônico (*Doctor Decretorum*) em 1423, aos 22 anos de idade. Nesta Universidade, conheceu o jurista e teólogo Giuliano Cesarini, seu futuro amigo e protetor (ao qual foi dedicado o *De Docta Ignorantia*, e que viria a se tornar o Papa Eugênio IV durante o Concílio de Basiléia). Entre 1424 e 1425, Nicolau de Cusa estuda Teologia e Filosofia na Universidade de Colônia. Em 1427, é ordenado sacerdote e nomeado Arcediago de São Florín em Koblenz, tornando-se, três anos depois, secretário do Arcebispo Ulrich de Manderscheid de Trier em 1430. Em 1432 defende os conciliaristas no Concílio de Basiléia, onde escreve o seu primeiro tratado, o *De Concordantia Catholica*, em 1444 escreve o *De Coniecturis*, voltado para o conhecimento humano. Cinco anos depois, no decorrer de 1449, escreve a *Apologia Doctae Ignorantiae*, livro dedicado principalmente a defesa de Nicolau de Cusa contra as acusações de panteísta e de destruidor da teologia, feita por Johannes Wenck, reitor da Universidade de Heidelberg a partir do *De Docta Ignorantia*. Em 1453, ano da tomada de Constantinopla, redige o *De Pace Fidei*, e morre a 11 de agosto de 1464, na cidade de Todí, na Itália. Neste ano, o filósofo alemão redigiu seus dois últimos escritos: *Compendium* e o *De Apice Theoriae*. No entanto, embora vivendo no século quinze, há controvérsias em qual período filosófico este autor se enquadra. Fatores históricos como a queda de Constantinopla em 1453, que marcou o fim da Idade Média e o início da Modernidade; a influência das concepções místico-teológicas que derivam do pensamento de Eckhardt e do Pseudo-Dionísio, como o próprio Cardeal refere-se em algumas passagens no *De Docta Ignorantia*; as concepções cosmológicas inovadoras - que anteciparam a Revolução Copernicana - e gnosiológicas, que antecipou a questão do método moderno, são pontos cruciais para esta discussão sobre a sua posição filosófica. Koyré eleva essa discussão ao plano cosmológico de Cusa: “(...), foi ele o último grande filósofo da moribunda Idade Média que pela primeira vez rejeitou a concepção cosmológica medieval, e a ele se atribui em geral o mérito, ou o crime, de ter afirmado a infinitude do universo. [...] Seu mundo já não é o cosmo medieval. Mas ainda não é, de modo algum, o universo infinito dos modernos.” (KOYRÉ, 2006, p. 10) No entanto, Cassirer esforça-se por colocar Nicolau de Cusa como precursor da filosofia moderna: “El pensamiento de Nicolás de Cusa,

Livro Primeiro desta obra. No entanto, será preciso remeter ao caminho reflexivo que segue o filósofo neste livro para melhor entendermos a sua investigação acerca do Máximo Absoluto (*Maximum Absolutum*), uma vez que está intrinsecamente ligado ao conhecimento humano.

O *De Docta Ignorantia* foi escrito ao longo de dois anos, entre 1438 e 1440. Quando o filósofo do Mosela retornava da Grécia em uma viagem marítima, o próprio afirma ter recebido “por um dom do alto, do Pai das Luzes” (NICOLAU DE CUSA, 2003, p.186) as ideias centrais do *De Docta Ignorantia*. Está dividido em três livros, bem articulado e inter-relacionado em 51 capítulos. No primeiro livro, Nicolau de Cusa discorre sobre o Máximo Absoluto, a saber, Deus; No segundo livro o Cardeal investiga sobre o Máximo Contraído (*Maximum Contractum*) existente como universo e no terceiro Nicolau de Cusa procura conciliar o Máximo Absoluto e o Máximo Contraído na figura de Jesus Cristo.

Diante, pois, desta breve apresentação da obra, resta-nos agora perguntar: em que consiste a *douta ignorância* para Nicolau de Cusa? Na perspectiva de Gilson (1991), a própria obra em questão é insuficiente para compreendermos as dimensões que esta expressão comporta, para ele, somente na *Apologia Doctae Ignorantia*³ é que podemos perceber através de uma apresentação pormenorizada o sentido da “douta ignorância”. O conteúdo desta expressão comporta assim três dimensões enquanto saber da ignorância⁴. Veremos aqui, atendendo ao objetivo deste trabalho, a primeira dimensão. Portanto, podemos entender a primeira dimensão no seu sentido mais básico (douta: sábio; ignorância: desconhecimento), mas esta definição remete à *douta ignorância* como *saber da ignorância*, ou como o *sentido socrático da douta ignorância*, que o homem sabe que não sabe de tudo, um sábio ignorante. Nicolau de Cusa utiliza da máxima socrática “Só sei que nada sei” para inferir o sentido introdutório e propedêutico da insuficiência do saber humano em busca de alcançar o conhecimento exato e absoluto do Máximo, de alcançar, assim, o conhecimento exato das coisas. Portanto, neste sentido, a *douta ignorância* não possui caráter cético nem conduz ao ceticismo, muito menos ela exclui a possibilidade da verdade ser procurada, mesmo com a consciência de atingir o estado da *douta ignorância*. Podemos sintetizar o conceito de *douta ignorância* utilizando as palavras de Ullmann:

nos dice, desapeña un rol precursor de La modernidad, porque com La apelación al conocimiento matemático se genera La inversión de La relación medieval sujeto-objeto” (CASSIRER *apud* MACHETTA, 2003, p.130). Nesse contexto, afirma André sobre a posição de Nicolau de Cusa: “(...) se há quem radicalmente considere que ele não ocupa qualquer lugar entre os precursores da ciência moderna, há também quem lhe dê um lugar destacado na pré-história dessa ciência e documente mesmo os seus efeitos entre alguns dos seus representantes.” (ANDRÉ, 1997, p.28-29).

³ Obra de 1449 de Nicolau de Cusa, em forma de um diálogo, com o intuito de defesa contra as críticas a ele referidas pelo professor e reitor da Universidade de Heidelberg, Johannes Wenck, o qual acusava o Cardeal da presença de panteísmo no *De Docta Ignorantia*, o escrito de Wenck intitulava-se *Da Ignorância das letras (Ignota litteratura)*.

⁴ A segunda dimensão ou sentido que podemos compreender o conteúdo da expressão *douta ignorância* reside em seu sentido místico, quando atingida o seu limite, ou como o *saber da ignorância*. Neste ponto, o *saber da ignorância* é um saber próprio de quem admite a sua ignorância O terceiro sentido encontra-se na síntese entre as dimensões anteriores e corresponde ao motivo místico-teológico. Para André (2003) este terceiro e último sentido da *douta ignorância* representa um sentido fundamental da *douta ignorância*, uma vez que sem ela, para Nicolau de Cusa, não haveria a consciência do que conduz o movimento discursivo humano.

A douda ignorância não é um não-saber simplesmente, mas um conhecimento que sabe do grau, extensão e causa do não-conhecimento. Trata-se de uma ignorância resultante do conhecimento das limitações do entendimento humano. Não é uma ignorância por ausência do conhecimento humano. (ULLMANN, 2002, p. 25)

De acordo com esta definição e depois de melhor conceituar o sentido gnosiológico da douda ignorância, passemos a analisar, junto com a reflexão do Cardeal alemão, o primeiro livro do *De Docta Ignorantia*.

Nicolau de Cusa inicia a sua obra afirmando e introduzindo no seu primeiro capítulo, *De como saber é ignorar (Quomodo scire est ignorare* ⁵), a existência de um desejo natural que há em todas as coisas de serem do melhor modo que lhe é permitido por sua condição natural. Ademais, a capacidade de julgar, correspondente ao objetivo de conhecer, está entre elas. Logo, Nicolau de Cusa define a partir disto que o nosso conhecimento é de forma investigativa, partindo do que é conhecido em busca do que é desconhecido, pois “todos os que investigam julgam o incerto, comparando-o, em termos proporcionais, com pressupostos certos” ⁶ (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 3).

Segue-se daqui que toda investigação é comparativa e recorre à proporção, podendo ser fácil ou difícil, como na matemática, pois esta contém proposições básicas que vão até as mais avançadas e que sem as proposições básicas não se teria chegado. Por isso a proporção não pode ser entendida sem o número, pois este comporta qualquer coisa que é suscetível de proporção, de quantidade, concordando ou diferindo a substância na unidade ou na alteridade. O filósofo então conclui que “toda a investigação consiste numa proporção comparativa fácil ou difícil. É por isso que o infinito como infinito, por que escapa a qualquer proporção, é desconhecido” ⁷ (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 4). Entre o finito e o infinito não existe proporção alguma. Esta máxima cusana fundamenta o princípio e a metodologia da douda ignorância como ponto de partida para um pensamento sistemático de Nicolau de Cusa. Assim, podemos nos debruçar sobre as palavras de Ernst Cassirer sobre este mesmo princípio, onde ressalta a importância deste pensador e de sua filosofia, em seu *Indivíduo e Cosmo na Filosofia Do Renascimento*:

Todo estudo que tenha por objetivo conceber a filosofia do Renascimento como unidade sistemática tem de necessariamente tomar como ponto de partida a filosofia de Nicolau de Cusa. [...] Nicolau de Cusa é o único pensador que concebe a totalidade dos problemas fundamentais da época a partir de um só princípio metodológico e que, graças a este princípio, consegue se assenhorar deles. (CASSIRER, 2001, p. 13)

⁵ As citações em Latim utilizadas ao longo deste trabalho serão extraídas de: NIKOLAUS VON KUES, *De docta ignorantia*. Band I, Mener, Hamburg, 2002.

⁶ *Omnes autem investigantes in comparatione praesuppositi certi proportionabiliter incertum iudicant.* (NIKOLAUS VON KUES, 2002, p 6)

⁷ *Omnis igitur inquisitio in comparativa proportione facili vel difficili existit. Propter quod infinitum ut infinitum, cum omnem proportionem aufugiat, ignotum est.* (*Ibidem*, p 6-8)

Portanto, através deste princípio metodológico que Nicolau de Cusa estabelece como sendo a doura ignorância, ou seja, o reconhecimento da nossa ignorância e da limitação do nosso saber, posto que uma vez elevado ao plano do infinito, o nosso conhecimento falha, pois este escapa a qualquer proporção, percebemos que o conhecimento se dá no âmbito do que podemos conhecer: o finito. Assim, devido a esta relação existente no nosso modo de investigação cognoscitiva do sujeito para com o objeto, o infinito foge a qualquer proporção e compreensão do mesmo, de maneira que se torna para nós, desconhecido. Daqui provém o nosso não-saber, nossa ignorância.

Querendo tratar sobre o saber máximo da ignorância humana, Nicolau de Cusa utiliza o Máximo maximamente absoluto como objeto de investigação do Livro Primeiro, colocando, em síntese, a devida questão: como posso então conhecer acerca do Máximo Absoluto e das diversas coisas divinas, estando estas no plano do infinito?

Antes de responder a esta questão, faz-se necessário uma pequena análise sobre o terceiro capítulo desta obra, *A verdade precisa é incompreensível* (*Quod praecisa veritas sit incomprehensibilis*), onde o filósofo introduz uma resposta a esta pergunta afirmando que “O intelecto finito não pode, pois, atingir com precisão a verdade das coisas através da semelhança”⁸ (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 7), por isso, por mais que eu ambicione alcançar a verdade de um objeto, este somente se revelará de maneira aproximativa ao observador, pois nosso intelecto⁹ finito e limitado é incapaz de apreender a verdade das coisas elevadas ao plano do infinito, pois entre o finito e o infinito, como já afirmamos, não existe nenhuma proporção. Logo, compreendemos as coisas somente de modo incompreensível. Deste modo, afirma o Cardeal alemão:

O intelecto que não é a verdade jamais compreende a verdade de modo tão preciso que ela não possa ser compreendida de modo infinitamente mais preciso, pois ele está para a verdade como o polígono está para o círculo: por mais ângulos que tenha inscritos, tanto mais semelhante [será] ao círculo,

⁸ *Non potest igitur finitus intellectus rerum veritatem per similitudinem praecise attingere. (Ibidem, p 14)*

⁹ Para Nicolau de Cusa, existem diferentes tipos de entendimento, “os sentidos, a imaginação, a razão e o intelecto veem as coisas de maneiras diferentes, mas, mesmo assim, são capazes de apreendê-las.” (NOGUEIRA, 2008, p 89). Os sentidos percebem as coisas sensíveis e visíveis, os objetos finitos. A imaginação utiliza-se do que é comensurável; captado pelos sentidos, para pensar sobre o que nos é incomensurável. A razão (*ratio*) está no âmbito da apreensão das coisas finitas, que são sujeitas a uma nomenclatura limitada pelo conhecimento e que ao mesmo tempo estão submissas a um procedimento discursivo, esta instância, porém, está acima dos sentidos à medida que ela compara, divide, enumera, proporciona etc. O intelecto (*intellectus*), por sua vez, é diferente da razão: enquanto esta conhece através da relação entre as coisas (proporção), aquela é a instância que ultrapassa todos os sentidos e a capacidade cognoscitiva da razão, proporcionando o procedimento intuitivo da *visio intellectualis*, ou seja: para podermos compreender incompreensivelmente o Máximo absoluto e/ou o infinito (Deus), como também a coincidência dos opostos (*coincidentia oppositorum*), e enxergar a unidade de todas as coisas existentes por trás da pluralidade, temos que transcender através de um movimento *transsumptivo* toda esta mesma diversidade da realidade, transcender as coisas finitas que admitem um excedente e um excedido, adquirida somente pelos sentidos e pela razão.

mas nunca será igual, ainda que multiplique seus ângulos até o infinito.¹⁰ (NICOLAU DE CUSA, 2003, p.7-8).

Portanto, voltando à pergunta que principia esta concepção, Nicolau de Cusa responde que somente pode-se conhecer o Máximo assumindo-se na ignorância, no reconhecimento da insuficiência do saber humano em relação à verdade, atingimos a douta ignorância, que percebe que somente com a ajuda da imaginação, proporcionado pelo intelecto, é capaz de compreender incompreensivelmente o Máximo. No final do último parágrafo deste capítulo, percebemos a ênfase que dá o filósofo do Mosela ao método da douta ignorância:

Portanto, a quididade das coisas, que é a verdade dos entes, é inatingível na sua pureza, e, procurada por todos os filósofos, não foi, no entanto, tal como é, encontrada por nenhum. E quanto mais profundos formos nesta ignorância, tanto mais nos aproximaremos da própria verdade.¹¹ (NICOLAU DE CUSA, 2003, p.7-8)

Mais ainda a partir deste ponto, já no capítulo quarto; *O máximo absoluto, com o qual coincide o mínimo, é entendido de modo incompreensível (Maximum absolutum incomprehensibiliter intelligitur, cum quo minimum coincidit)*; todo o restante do texto de Nicolau de Cusa é uma incessante cadeia de consequências conjecturais e de questionamentos derivados da douta ignorância. E a primeira delas é que se o Máximo é aquilo em que nada pode ser maior, é, consequentemente unidade, onde nada pode opor-se a este Máximo, pois se assim fosse, existiriam outros máximos, e como não pode haver duas unidades infinitas e absolutas, a unidade do máximo abarca todas as coisas, tornado-se assim a Unidade Absoluta. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Nicolau percebe que o Mínimo, sendo aquilo em que nada pode ser menor, coincide com o Máximo, pois este Mínimo não é a oposição do Máximo, ele coincide com o Máximo por que o Mínimo é maximamente Mínimo. Logo, o Máximo e o Mínimo se encontram na coincidência do sentido de que tudo podem ser. Este Máximo, no entanto, é Deus.

É aqui onde o conceito de *Coincidentia Oppositorum* se torna presente, pois só com ela, que é proporcionada pela minha imaginação quando me proponho a exceder a realidade finita, composta pela pluralidade das coisas, que alcanço incansavelmente a unidade fundante de toda a realidade que se encontra somente no âmbito do infinito: O Máximo (Deus) é o que compreendo incompreensivelmente, ou que conheço aproximadamente o próprio Máximo. Este processo de transcender a realidade dos opostos (a coincidência dos opostos), como já foi dito, é somente proporcionado pela ajuda que meu intelecto oferece a minha imaginação

¹⁰ *Intellectus igitur qui non est veritas numquam veritatem adeo praecise comprehendit, quin per infinitum praecisius comprehendi possit, habens se ad veritatem sicut polygonia ad circulum, quae quanto inscripta plurium angulorum fuerit, tanto similior circulo, numquam tamen efficitur aequalis, etiam si angulos in infinitum multiplicaverit. (Idem)*

¹¹ *Quiditas ergo rerum, quae est entium veritas, in sua puritate inattingibilis est et per omnes philosophos investigata, sed per neminem uti est reperta. Et quanto in hac ignorantia profundis docti fuerimus, tanto magis ipsam accedimus veritatem. (Idem)*

para enxergar com a minha visão do intelecto (*Visio Intellectualis*). Contudo, é através de uma investigação de símbolos matemáticos (*symbolica investigatio*) que devo finalizar a passagem, o salto *transsumptivo*¹² como a melhor maneira de compreender incompreensivelmente a apreensão das diversas coisas divinas. Mas por que Nicolau de Cusa defende a ideia de que através do símbolo matemático podemos realizar este salto e enxergar a unidade dos opostos para além da capacidade cognoscitiva racional? André afirma que o filósofo escolhe esta via por causa da comunidade de sentido subjacente aos símbolos e o quê os símbolos procuram exprimir:

Há, pois, uma relação de pertinência natural entre o símbolo e aquilo de que ele é símbolo, (...), ao mesmo tempo que no símbolo se manifesta a sua relação com aquilo de que ele é símbolo, se manifeste também o seu ser simbólico, a natureza visível da sua visibilidade numa contraposição à natureza invisível do invisível de que ela pretende ser um sinal visível. Ora os símbolos com que o homem permanentemente se vê confrontado são visíveis finitos. Todavia, assumem o seu caráter de símbolo a partir do momento em que o homem neles se inscreve o infinito ou neles capta essa inscrição do infinito. (ANDRÉ, 1997, p. 97)

Para demonstrar, no entanto, a importância dos símbolos matemáticos neste processo de transcendência do conhecimento finito para o infinito, o filósofo demonstra como usar este conhecimento simbólico em três passos: primeiramente há que tomar essas figuras matemáticas nas suas finitudes: “É necessário considerar primeiro as figuras matemáticas finitas com as suas paixões e razões¹³” (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 25). Consideremos uma linha. A linha, sendo uma figura finita em ato, (o símbolo, que neste ponto não é ainda o próprio símbolo) é finita enquanto tal. Assim, tendo conhecimento das características desta linha finita, o segundo passo é inscrever sua natureza específica finita na infinitude, ou seja, infinitizar o que é finito, neste caso, devemos que imaginar a retitude da linha finita na infinitude, ou como o próprio filósofo explica-nos: “transferir correspondentemente estas razões para figuras infinitas¹⁴” (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 25). Por fim, num terceiro passo, é aqui onde se realiza o salto *transsumptivo*, e ainda com a figura da linha infinita em mente, é que devo transferir numa forma total “as próprias razões das figuras infinitas para o infinito simples e totalmente liberto de qualquer figura.¹⁵” (NICOLAU DE CUSA, 2003, p. 25). É neste passo de transferência, portanto, em que devo abandonar o que adquiri até agora por este

¹² Para um maior aprofundamento sobre a questão do termo *trancensus* (*transsumptivo* / *transsumptio*): “Poderia dizer-se que a *transsumptio* é um movimento de infinitização do sentido contraído, ou seja, de transcendência do sentido finito das palavras e dos discursos a partir das suas próprias características em ordem à fonte donde jorra esse sentido e que, por isso, é condição de possibilidade de toda a linguagem e todo o discurso.” (ANDRÉ, 2001, p 213-243).

¹³ *Primo necesse est figuras mathematicas finitas considerare cum suis passionibus et rationibus.* (Ibidem, p 44-46)

¹⁴ *et ipsas raitiones corresponderet infinitas tales figuras transferre* (Ibidem, p 46)

¹⁵ *post haec tertio adhuc altius ipsas rationes infinitarum figurarum transumere ad infinitum simplex absolutissim etiam ab omni figura* (Idem)

processo, realizando o “salto” *transsumptivo*, onde se passa da infinitude das figuras à intuição intelectual do infinito. Sobre este terceiro momento, afirma André:

Só após este terceiro passo se consumará o símbolo enquanto símbolo, pois só após este terceiro passo o infinito aparecerá na sua invisibilidade e a ‘douta ignorância’ se iluminará como ‘*symbolica investigatio*’ (ANDRÉ, 1997, p. 99)

É a partir deste momento da investigação filosófica do Cardeal alemão que a via da douta ignorância conduz “a uma visão incompreensível do infinito” (ANDRÉ, 1998, p. 96) e dessa visão extraem-se os conhecimentos especulativos acerca do Máximo, de Deus.

Neste trabalho, percorremos somente alguns aspectos do pensamento de Nicolau de Cusa no Livro Primeiro do *De Docta Ignorantia*, a abrangência de temas que fundamentam seu pensamento filosófico-teórico que podemos encontrar no primeiro livro da obra deste pensador alemão vai muito mais além do que nos propusemos, pois, vale lembrar que o *De Docta Ignorantia* é apenas o primeiro escrito *filosófico* do autor, apesar disso, não é o menos importante, pois, utilizando-se das palavras de Cassirer,

(...) tudo o que Nicolau de Cusa toma por tema e elabora não apenas se insere num quadro intelectual geral, não apenas se une a outros esforços para formar uma unidade ulterior, como também nada mais é, desde o início, do que o desdobramento e a interpretação de um pensamento central e fundamental, por ele desenvolvido em seu primeiro escrito filosófico, *De Docta Ignorantia* (CASSIRER *apud* GUENDELMAN, 2009, p. 22).

Referências

- ANDRÉ, J. M. *Sentido, Simbolismo e Interpretação em Nicolau de Cusa*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1997, P. 97
- ANDRÉ, João Maria / ALVAREZ-GÓMEZ, Mariano. *Coincidência dos opostos e Concórdia: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa*. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. TOMO I. Faculdade de Letras: Coimbra, 2001.
- CASSIRER, Ernst. *Indivíduo e Cosmo na filosofia do Renascimento*. Tradução do alemão João Azenha Jr.; tradução do grego e do latim Mario Eduardo Viaro. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (coleção tópicos)
- GILSON, Etienne. *A Filosofia na Idade Média*. Trad. Eduardo Brandão, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GUENDELMAN, Constança Kaliks. *O conceito de douta ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica* / Constança Kaliks Guendelman; orientação Antonio Carlos Brolezzi. São Paulo: s.n.; 2009. 100 p.
- KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Alexandre Koyré. Tradução de Donaldson M. Garschagen; apresentação e revisão técnica Manoel Barros da Motta. 4.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MACHETTA, Jorge M. / AMICO, Claudia D'. *El Problema Del conocimiento en Nicolás de Cusa: genealogia y proyección*. Colección Presencias Medievales. Series estudios. – 1ª Ed. – Buenos Aires: Biblos, 2005.

NICOLAU DE CUSA. *A Doua Ignorância*. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

NICOLAU DE CUSA. *A Doua Ignorância*. Tradução, prefácio, introdução e notas de Reinholdo Aloysio Ullmann. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NICOLAU DE CUSA. *A visão de Deus*. Tradução e Introdução de João Maria André. Prefácio de Miguel Baptista Pereira. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª edição. Lisboa/ 1998

NIKOLAUS VON KUES, *De docta ignorantia*. Band I, Mener, Hamburg, 2002.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. *Amor, caritas e dilectio – Elementos para uma Hermenêutica do Amor no Pensamento de Nicolau de Cusa*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: 2009.

A COMPREENSÃO DO LÓGOS EM HERÁCLITO

Ana Priscila da Silva Alves
Divanete Fernandes de Medeiros
Josenir Estevam da Silva
Rosana Lopes dos Santos

Resumo: Heráclito de Éfeso filósofo do século VI-V a.C, conhecido pela sua forma enigmática e obscura devido sua forma de dialogar talvez até intencionalmente gerando a falta de entendimento em suas palavras tratou diversos assuntos na filosofia entre eles a questão da ordem das coisas (logos) para Heráclito, os homens não compreendem que o lógos é algo antes mesmo de terem ouvido ou depoise tudo que acontece é através desse lógos. Os homens são como pessoas sem experiência, mesmo quando experimentam e aspõem em prática. Os homens segundo Heráclito, quando acordados fazem suas obrigações do cotidiano e quando vão dormir esquecem o que fizeram durante o dia. O logos é comum e a maioria vive como se tivesse certa compreensão particular que está associada ao lógos. Essa questão do lógos em Heráclito é vista como uma suprema verdade de muita importância acerca do mundo e dos homens, os homens são uma pequena parte desse lógos e Heráclito tentava em vão propagar uma verdade que a maioria era incapaz de reconhecer.

Palavra-chaves: Homem. Compreensão. Logos.

A compreensão do lógos em Heráclito

Heráclito de Éfeso contemporâneo de Parmênides atingiu sua plenitude na Sexagésima Nona Olimpíada que naquela época deu-se entre (504-501 a.C.). De personalidade forte, era tido como altivo e arrogante, por tal comportamento e pelas críticas que dirigiu a maioria dos homens ver-se obrigado a retirar-se do convívio (mundo) e foi viver para as montanhas, convertendo-se num misantropo. O que rendeu-lhe várias histórias inventadas por pensadores helenísticos com intuito de ridicularizá-lo.

Constituiu suas obras através de aforismos que nem sempre claros, tendo como consequência uma forma enigmática e “obscura” por sua linguagem proponente de enigmas.Sua obra Perifises ou “Sobre a Natureza” tendo por base um conteúdo principal, compila-se três discursos: Do Universo, Da política e Da teologia. Para Heráclito, o homem devia tentar compreender a questão do lógos que está presente na fórmula ou nos elementos das coisas e que são ordenadas e comum a todas elas.

Nos escritos de Heráclito a palavra “logos” ganha especial atenção na filosofia da Grécia Antiga. O mundo ostentoso é o único mundo que há, e não é governado por deuses ou homens, mas por meio do Logos que para o mesmo é algo antes que se tem ouvido, e todas as coisas acontecem em volta desse logos e os homens são incapazes de perceber, porque eles fazem distinção das coisas segundo uma “constituição” por assim dizer, obedecem a tal lei e quando acordados vivenciam algo durante o dia e ao dormirem, esquecem completamente.

A concepção de logos em Heráclito abrange vários significados que está presente a unidade que permite a fluidez do vir- a- ser, como constituição da mudança de todas as coisas, na qual se encontra também os contrários que se enfrentam e se diluem na unidade simples e originária, estruturando-se e ancorado na ideia de razão universal, onde o vir- a- ser é a própria lógica.

No caso, o homem segue o comum e o logos também é algo comum, porque a maioria vive como se tivesse certa compreensão acerca dele, tal compreensão que se torna particular, gerando algo em que todas as coisas giram em torno de apenas uma.

O logos para Heráclito é como uma verdade de grande importância acerca da constituição do mundo de que os homens são parte, e que tentavam propagar essa verdade. E a grande maioria dos homens para o mesmo, é incapaz de enxergar ou reconhecer essa verdade que é válida para todas as coisas e acessível aos homens. Mas para que os homens façam acesso à mesma é necessário que façam o uso da observação e principalmente do entendimento.

Possui também um amplo significado é uma espécie de norma, e este age governando e ordenando o mundo, tem um significado muito difícil de traduzir por conter diversas definições para essa mesma palavra. Portanto se trata de uma palavra complexa podendo se referir a inteligência, razão, discurso, medida, causa, calculo, pensamento e como principio cósmico com a metáfora do fogo o arché, este sinônimo de logos, ou ainda de maneira divina “só o logos contem a lei que Heráclito chama de divina, aquela aonde todas as leis humanas podem beber” (JAEGER, 2001, 226). Dessa forma penetra na natureza de onde essa concepção é gerada a divina, essa realidade não é como uma divindade, mas sim tudo o que esta acima da compreensão humana, na modernidade a realidade inteligível.

O logos para que os homens conheçam talvez deva ser interpretado como uma espécie de fórmula unificadora ou método proporcionado de disposição das coisas, o que podia ser quase classificado de plano estrutural das coisas, tanto individual como em conjunto. O sentido de logos em Heráclito está relacionado com o sentido geral de “medida”, “cálculo” ou “proporção”.

Todos possuem o logos, assim sendo ele é comum, porém só os filósofos que Heráclito chama de despertos o utilizam de maneira certa, o compreendem “Para os homens “despertos” há um cosmos idêntico e unitário, enquanto os “adormecidos”, por sua vez, também tem o seu mundo particular, o seu mundo de sonhos, que não é senão um sonho.” (JAEGER, 2001, 226). Ou seja todos tem o logos, mas somente os “despertos” o utilizam de maneira consciente, Com ele agimos de acordados nos seres humanos despertamos.

Para Heráclito o logos é comum, todos possuem, e ele não separa o particular do universal, é como se um indicasse o outro, é preciso observar o particular para entender o universal, nos somos parte de um todo assim ele pode ser medida ou razão, discurso ou principio ordenador de todas as coisas.

Esses são termos utilizados por Heráclito por explicar o logos concedido pelo mesmo como um verdadeiro constituinte das coisas, e, em muitos aspectos, é coextensivo com o constituinte cósmico relacionado ao fogo.

Heráclito reconhece a substância que é o princípio de todas as coisas no fogo. Porque o fogo é um princípio ativo, inteligente, criador e algo eternamente vivo, que impõe uma ordem ao ascender-se e com ordem se extinguir.

Para o mesmo, compreender a lei do logos está associado ao ser que constitui e governa, é necessário unir o completo com o incompleto, o concorde e o discorde, o harmônico com o dissonante. Dar-se então a questão dos *contrários* que é uma unidade primordial que liga ao logos os opostos sem os identificar. “A água do mar é a mais pura e a mais poluída; para os peixes, é potável e salutar, mas pra os homens é impotável e deletéria.” (KIRK, 1994, 195)

São quatro as relações de contrários em Heráclito necessárias na geração das coisas:

A mesma coisa produz efeitos contrários sobre diferentes classes de seres, assim também (os porcos gostam da lama mas os homens não)[...] diferentes aspectos da mesma coisa, podem justificar descrições contrárias assim também (o cortar o queimar que são actos normalmente maus reclamam uma recompensa, quando executados por um cirurgião)[...] coisas boas e desejáveis, como a saúde ou o repouso, só são possíveis, se se reconhecem ao seus contrários, a doença e a fadiga; assim, provavelmente,(não haveria justiça sem injustiça) diz-se que certos contrários estão essencialmente ligados (à letra: são a mesma coisa, uma expressão pregnante), porque se sucedem uns aos outros e nada mais. (G.S. KIRK, 1994, 195).

A primeira é de maneira ontológica fala de diversificadas classes de seres, a segunda trata de diversos aspectos de uma coisa, a terceira é através da necessidade como “saúde e repouso” e a última fala de contrários ligados de maneira ontológica como “a noite e o dia” o “quente-frio.” Existe um conflito eterno nos contrários.

Esclarecendo a relação entre unidade e pluralidade, mantendo a ideia de ambas, assim a proposta de Heráclito é justificar na unidade uma pluralidade, mantendo a ideia de ambas. Uma pluralidade na unidade e vice versa. Os pares de contrários estão interligados, portanto não pode haver rupturas nestes.

As coisas são geradas na unidade e na pluralidade, como por exemplo o dia e a noite que possuem essas relações, o devir é uma unidade na pluralidade que mantém uma relação, esta não separa não é uma dualidade.

A mesma coisa possui efeitos contrários sobre diferentes concepções. Os contrários estão sempre ligados a uma expressão ou situação constante que tem coerência. “Para os que entrarem nos mesmos rios, outras e outras são as águas que por eles correm...Dispersam-se...juntas vêm e para longe fluem...aproximam-se e afastam-se.” (KIRK, 1994,202).

Segundo a interpretação platônica, aceite e desenvolvida por Aristóteles, Teofrasto e os doxógrafos, esta imagem do rio foi empregada por Heráclito para indicar a absoluta continuidade das mudanças em cada uma das coisas, e que tudo está num perpétuo fluir como um rio.

“o mundo é um fogo sempre a arder; algumas das partes estão sempre extintas para formar as duas outras principais massas do mundo, o mar e a terra. As mudanças entre o fogo, o mar e a terra equilibram-se mutuamente; o fogo puro, ou etéreo, tem capacidade directiva.”. (G.S.KIRK,1994,p.204)

O fogo para Heráclito é a forma da matéria. A ordem do mundo como um todo pode ser descrita como um fogo, que é uma substância originadora a da água ou ar, é algo indefinido. O fogo é concebido como verdadeiro constituinte das coisas, que determina, ativamente a sua estrutura e comportamento, garantindo não apenas a oposição dos contrários, mas também a sua unidade através da “discórdia”.

O fogo foi considerado por Heráclito como centro motor dos processos cosmológicos, ao qual a mesma no caso a cosmologia evita a análise dos contrários, e mesmo assim, a relação dos contrários relacionado ao fogo está presente. O fogo está associado ao logos e há uma conexão entre dois tipos de análises que estão inseridas a medida, a proporção e cálculo. O fogo no caso é a medida, e a proporção é no que está associado o fogo ao logos e no meio dessa associação foi feito um cálculo para saber em que medido ambos, logos e fogo estão associados.

A filosofia de Heráclito não é apenas uma simples curiosidade acerca da natureza, embora estivesse bastante presente, mas a crença de que a própria vida do homem está ligado a tudo que o rodeia. A compreensão do logos em Heráclito está em compreender uma forma de viver satisfatoriamente numa estrutura análoga ou associado a elementos comuns da disposição das coisas, sendo esta a garantia que a mudança não produz uma pluralidade desconexa e nem caótica.

Conclui-se que Heráclito faz a defesa que existe uma mudança constante, e esta atinge a todas as coisas, um ciclo infinito uma mudança incessante e permanente através do tempo, um verdadeiro devir, e nele tudo regressa ao início, e é nos opostos de se encontra a unidade que da origem a todas as coisas. Assim, Tudo converge, todas as coisas acontecem em volta do logos e existem várias interpretações do mesmo, dependendo do contexto a definição de logos muda, e é um elemento comum a todas as coisas.

Referencias:

ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. Ed: Presença, Lisboa, 2006.

KIRK, G. S; RAVEN, J. E. & SCHOFIELD, M.. *Os filósofos pré-socráticos*, trad. C.A. Louro Fonseca, 7. ed. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1994.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: A formação do homem grego*. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes. 2001.

PEDAGOGIA TOMISTA: UMA SÍNTESE ACERCA DO CONCEITO DE *EDUCATIO* EM TOMÁS DE AQUINO

Davi Gadelha Pereira

Resumo: O objetivo desta breve comunicação é referenciar algumas considerações sobre as questões acerca da Educação no pensamento de Tomás de Aquino, o qual se apresenta como um norte, tanto para sua época como também, em diversos aspectos, para a sua posteridade. Ainda que o presente texto considere toda esta relevância da participação deste autor para a história do pensamento humano, não é ambição da presente comunicação elaborar uma definição exaustiva ou mesmo explorar em toda a sua complexidade e extensão o tema proposto, mas apenas tem a pretensão de fazer um recorte em sua obra, no tocante aquilo que Aquino trata acerca do termo Educação em sua essência, origem e propósito. Para tanto, o texto se apresentará como uma abordagem dos principais enfoques do autor neste sucinto, porém não menos excelente conceito também abordado por 25 vezes em todo seu *Corpus Thomisticum* em meio a tantos outros conceitos filosóficos e teológicos, examinando os fundamentos, propósitos e a importância da *Educatio* para o desenvolvimento do *intelecto* e da *praxis* humana.

Palavra-chaves: Pedagogia Tomista. *Educatio*. Essência. Intencionalidade.

1 Antecipações Históricas

1.1 Santo Agostinho de Hipona

Em meados do início da era cristã a expansão do império romano proporcionou o encontro da filosofia grega, com o pensamento judaico e também com o cristianismo. Assim foram se entrelaçando estas várias tendências filosóficas e teológicas, bem como o surgimento ou o aparecimento de diversas seitas e dissidências a partir destas doutrinas anteriormente citadas.

Atribuí-se a Santo Agostinho (354-430) a formação do primeiro currículo e de uma primeira normatização do ensino. Agostinho foi um dos primeiros filósofos a escrever um tratado geral sobre a educação, o *De Magistro*. Agostinho explica a questão do conhecimento humano através da sua Teoria da Iluminação na qual afirma que quando a nossa consciência constrói ou elabora seus conceitos não está fazendo nenhuma abstração da realidade e nem está tendo uma lembrança de uma ideia pré existente, mas está, neste instante, recebendo

¹UEPB – Universidade Estadual da Paraíba. Davi_gadelha@yahoo.com.br

...ção espiritual de
inteligência que recebe influência do divino, por meio de sua bondade, compartilhamos do próprio conteúdo presente na consciência divina que nos fornece os meios para elaborarmos os conteúdos dos conceitos que tentamos apreender. Com suas formulações acerca do conhecimento, Santo Agostinho está querendo mostrar é que mais do que o entendimento racional, o que importa é a opção pela fé, ou seja, não é preciso solicitar da razão comprovação nenhuma da verdade uma vez que já se tem esta verdade que foi dada e apresentada pelas

Escrituras Sagradas é preciso tão somente aceitá-la. Daí que a razão deve ser compreendida como sendo um auxílio a mais dado, pela divindade, porém o que Deus realmente deseja é a aceitação que provém da fé e a razão torna-se, neste processo, um instrumento que ajudará o homem nesse empenho.

É então que entra em cena para Agostinho a educação que, através dos recursos da linguagem, ajudará o homem a organizar esses seus conhecimentos oriundos fundamentalmente da dispenseira e graciosa revelação divina que são aceitos por intermédio da fé. Para Agostinho a educação deve ser considerada como sendo um esforço do aprimoramento da essência humana que pode conduzir o homem a perfeição e assim, conseqüentemente, aproximá-lo de Deus. Assim, em Agostinho encontra-se uma educação voltada exclusivamente para o aprimoramento religioso e espiritual do homem, sem nenhuma finalidade política, material ou social, é, portanto, neste contexto, uma pedagogia a serviço da fé e da espiritualidade do homem.

1.2 Escolástica (476-1453)

Na escolástica se formou o sistema educacional do ocidente. Surge como corpo doutrinário e metodologicamente pedagógico formados ao longo do milênio da idade média. Com dois objetivos específicos: integrar as populações pagãs à nova cultura e levá-las a adoção da fé cristã.

2 Algumas Concepções da Filosofia Tomista

2.1 Razão e Realidade

Alguns séculos depois de Agostinho, encontra-se Tomás de Aquino (1225-1274), que abandonando a vida política importante e influente de sua família, torna-se o principal influenciador do pensamento da igreja católica após o século XIII. Tido como homem de grande inteligência, sua religiosidade e sua obra são menos emocionais do que as de Agostinho e apesar de ter tido uma vida curta foi extremamente produtiva. Após abandonar uma vida confortável, entra para a ordem dos dominicanos e dedica-se, através do estudo da filosofia, também em promover uma síntese do pensamento helênico e o cristianismo, mas ao contrário de Agostinho, Aquino se apoiará nas formulações aristotélicas. Para Aristóteles não haveria nenhum suposto mundo das ideias como ocorria em Platão, mas apenas o presente mundo no qual vivemos deveria ser o objeto de investigação da razão humana. Aristóteles valorizava a inteligência humana como única forma para se alcançar a verdade. De modo que Aquino intentou discorrer que não haveria nenhuma incompatibilidade entre a realidade conhecida pela razão e o real criado por Deus, assim, o naturalismo aristotélico certamente não passaria de ser também uma obra divina. O empenho exaustivo de Aquino em produzir uma grande obra teórica será no sentido de propor uma releitura e uma reescritura do pensamento aristotélico mostrando que as teses de Aristóteles não são ateístas. Para Aquino, tudo que conhecemos pela razão é totalmente compatível com aquelas

que recebemos pela fé. Proveu assim a síntese entre a filosofia e a fé confiando que fé e razão deveriam estar unidas para conduzir o homem a Deus.

2.2 Teoria do Conhecimento

Tomás de Aquino diverge de Agostinho ao apoiar-se inteiramente na concepção aristotélica, ou seja, conhecemos por meio de um processo contínuo de abstração a partir daquilo que nos é dado pelos sentidos. Conhecemos assim aquilo que os objetos têm de peculiar ao utilizarmos nossos sentidos físicos, construímos então seus esquemas mais complexos e por fim no conceito representamos universalmente os objetos. É no conceito que está representada a essência dos objetos. Para Aquino Deus não intervém no ato do conhecimento e nem tão pouco há alguma lembrança de um mundo das ideias. Contudo, o ser que é conhecido existe de forma concreta, ou seja, apesar dele poder ser conhecido abstratamente existe também no concreto. Esse talvez tenha sido o erro de Platão, ou seja, o de confundir a universalidade do conceito com a universalidade da ideia, como se a ideia fosse algo real. Para Aquino, todo ser é singular e é também concreto, mas o conceito e a ideia não o são, sendo apenas estes últimos considerados como aquilo que deve ser o universal. Podemos tomar como exemplo o termo *ser humano*, o qual para a filosofia tomista, não possui nenhuma identidade concreta, é apenas um conceito simbólico que representa cada indivíduo (homem ou mulher) em particular.

Aquino entende ainda que tanto na ética como na política, agimos em conformidade com os limites de nossa natureza que são determinados por nossa essência. Disso discorre que ser livre para agir de forma certa ou errada é uma característica da essência humana. Isto implica que não basta simplesmente agir levados apenas por força das leis naturais que conduzem os homens a moverem-se, mas é preciso intervir, ou seja, agir com intencionalidade.

3 Pedagogia Tomista

O termo *educatio* aparece por 25 vezes em todo o *Corpus Thomisticum*. Este vocábulo assume diversos significados, tais como:

- a. *moral*, quando aplicado à instrução do espírito;
- b. *física*, em relação à manutenção do corpo.

Assim, ao passo que a educação física reporta-se as condições “técnicas” necessárias para que o corpo desempenhe bem o cultivo e cultura da terra, a educação enquanto instrução do espírito, na concepção do Aquinate significava, em comparação à esta outra, a instrução, cultura e cultivo do espírito. Daí, uma vez que para Aquino, o fim principal do matrimônio é a procriação, apresentando os filhos como tesouros que coroam tal união entre o marido e a mulher, e, logo em seguida, a educação destes filhos será um fim secundário e essencial. Deste modo, a instrução moral, ou do espírito, deve ser oferecida pelos adultos aos mais jovens, que os iniciam na língua, nos costumes, nos valores, na religião. Assim, a educação moral em Aquino, recebe toda esta dimensão sócio-cultural, pois cada

conhecimento adquirido a partir desse cultivar do espírito, deve ser mais tarde usado em favor do bem comum.

Percebe-se com isso que a educação na perspectiva tomista é totalizadora, ou seja, do corpo e da alma. Quanto à educação do corpo ela tem um caráter nutricional e já a do espírito, tem um sentido de instrução para a vida moral (prática) e religiosa, pois também neste contexto, na filosofia da educação tomista, Cristo é apresentado como sendo o modelo a ser seguido e os santos, os exemplos.

3.1 Educação como Via para a Ação - *Educatio*

Há, portanto, em conformidade com aquilo que foi exposto até aqui, uma intencionalidade que advém daquela condição que o homem tem de ser dotado de vontade livre e é neste contexto da ação que sua pedagogia procura discorrer acerca da educação. Assim, a educação deve ser entendida como uma via para a ação, um instrumento desta intencionalidade humana que terá como objetivo aperfeiçoar sua própria essência.

Para a pedagogia tomista, os valores vinculados à educação são aqueles encontrados na própria essência dos homens. O homem agirá melhor quanto mais conhecer sua natureza e sua essencialidade, fará o bem quanto mais conhecer o bem, daí a importância que o conhecimento e os assim chamados conteúdos têm para o desenvolvimento desta pedagogia tomista.

Por isso na pedagogia tomista, – a qual é considerada como sendo clássica e tradicional – na medida em que, o homem vai adquirindo os conhecimentos, ele poderá adequar a sua vontade a eles. Tanto para Agostinho de Hipona como para Tomás de Aquino estes conhecimentos conduzem os homens para mais perto de sua perfeição, e conseqüentemente para mais perto de Deus. O objetivo de todo esforço pedagógico tomista será então no sentido de guiar a criança rumo a um desenvolvimento de sua potencialidade, para que chegue a fase adulta de forma plena e realizada. A essência é, portanto, aquilo que define a potencialidade e tal essência também não é pré-determinada, uma vez que ela é livre e em formação contínua até a fase adulta, o que faz do ser humano alguém sempre passível a possibilidades, um ser nunca definido, um ser em potencial. Daí é preciso que este ser humano seja devidamente direcionado em todo seu modo de ser afim de se orientar o seu agir para que esteja de acordo com os valores inscritos em sua própria condição humana original, ou seja, a condição de bondade ou de beatitude.

De modo que é esta a função primordial da educação, a de simplesmente conduzir o ser humano a uma realização de um autoconhecimento e aprimoramento de sua própria condição humana, uma vez que esta plenitude humana implicava, para os escolásticos, no homem ser verdadeiramente um cristão.

Assim, a educação tem o fim último de fazer com que o homem realize a sua própria essência, conduzindo o homem cada vez mais para um maior grau de perfeição, e esta realização não seria outra coisa se não um elevado grau de espiritualização.

Tanto Agostinho como Tomás de Aquino, compartilham de uma pedagogia essencialista, pois já que todos os seres agem de acordo com a sua essência, a tarefa da

educação deve ser a de conduzir o homem a conhecer sua essência para ser então levado a perfeição e assim em direção a Deus. Em geral, no pensamento Tomista, a educação tem o propósito de tornar os homens cristãos, uma vez que o modelo de homem cristão seria o modelo ideal e original para uma perfeita essencialidade humana.

3.2 O Método

Segundo Sócrates existiria apenas um bem, qual seja o saber; e, conseqüentemente apenas um mal, a ignorância. Daí que o caminho que será percorrido para alcançar o fim e o bem desejado, que é a aquisição da sabedoria e conhecimento pela educação, é um caminho árduo e espinhoso. Assim, Aquino estabelece alguns princípios básicos quanto ao método educacional:

- a. Iniciando do mais simples ao mais complexo, pois para haver esta aquisição do tesouro das ciências, antes é preciso a iniciação partindo daquelas coisas mais fáceis e simples, e não das mais complicadas.
- b. Escutar para analisar, pois, é através do ouvir que pode-se discernir aquilo que de bom está sendo dito, sem deter-se a quem o está dizendo.
- c. O silêncio e a ausência de curiosidade devem ser constantes, pois assim, evita-se a perda de tempo em outros assuntos e discussões paralelas que não sejam aqueles que realmente importam para conduzir ao verdadeiro saber. A intenção e a consciência retas e puras são essenciais para este propósito. E que a oração deve coroar a consciência, e a amabilidade, revestir a intenção.

4 Conclusão

As ideias tomistas perpassaram o tempo e a história chegando a atingir a contemporaneidade, pois há ainda hoje um senso metafísico (pensamento por essências, realidade além dos sentidos) intrínseco na cultura educacional. Com a modernidade e o avanço das ciências tecnicizadas, começaram a ser separados os conceitos de fé ou teológicos e metafísicos dos demais conceitos das ciências técnicas ou empíricas. Daí, o reconhecimento desta presença metafísica tem provocado hoje inúmeros esforços no sentido de exorcizar essa tendência metafísica por acreditar-se que tal maneira de pensar metafisicamente não serve mais para solucionar os problemas da existência humana. Mas, por outro lado, ainda em nossos dias, permanecem mantidos aqueles significados originais do termo *educação*, quais sejam os ‘atos ou processos de educar’, na proporção em que educar designa transmitir saber, dar ensino, instruir. Além disso, as concepções metafísicas continuam sendo aquilo que permeia válida e justifica os conceitos atrelados aos de valor e moral.

Referências

- AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. Tradução de Alexandre Correia.o. In: Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/10>>. Acesso em: 15 julho de 2012.
- CALVINO, João. Exposição de Romanos. Tradução de Valter Graciano Martins. São Paulo: Edições Paracletos, 1997. 524 p.

CHAMPLIN, Russell Norman. Enciclopédia de Bíblia Teologia e Filosofia. São Paulo: Candeia, 1997. 95 p. 1027 (Aquino, 249).

Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino / Tomás de Aquino; tradução de Francisco Benjamin de Souza Neto – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. – (Clássicos do pensamento político).

GINGRICH, F. Wilbur; DANKER, Frederick W. Léxico do N.T Grego/português. Trad. Júlio P. T. Zabatiero. São Paulo: Edições Vida Nova, 1991. 228 p.

http://www.institutosapientia.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1344:a-pedagogia-tomista&catid=115:tomismo&Itemid=472

O DE DOCTA IGNORANTIA DE NICOLAU DE CUSA E OS TEMAS FUNDAMENTAIS DA SUA METAFÍSICA: A INOMINABILIDADE DIVINA

José Teixeira Neto¹

Resumo: A questão relativa à possibilidade de nomear a Deus ou ao primeiro princípio é considerado por alguns comentadores de Nicolau de Cusa o centro ou lugar a partir do qual pode-se compreender toda a sua filosofia. De fato, pode-se perceber que já no *De docta ignorantia* (1440), segunda obra de Nicolau de Cusa, em que o mesmo pretendeu expor suas “ideias bárbaras e frívolas”, encontra-se, no Livro I, V, um primeiro indicativo do problema relacionado a como se deve nomear o “máximo absoluto”. Aquele que é compreendido incompreensivelmente, também deverá ser nomeado com um nome inominável. A questão referente à inominabilidade do princípio ou do nome mais adequado para Deus, entretanto, não termina com o *De docta ignorantia*. Este tema repercute em toda obra do Cusano e pode servir para compreender os elementos centrais da sua filosofia.

Palavra-chaves: Nicolau de Cusa. *De docta ignorantia*. Inominabilidade.

A questão relativa à possibilidade de nomear o primeiro princípio é considerada por alguns comentadores de Nicolau de Cusa o centro ou lugar a partir do qual se pode compreender toda a sua filosofia. Angel Leyra (1994, p. 12), na introdução à tradução espanhola do *De principio*, argumenta que a preocupação principal cusana era a viabilidade do conhecimento sobre o que Deus é e, de modo mais preciso, a possibilidade de nomeá-lo adequadamente. Para Luis González (2005, p. 5), a teoria filosófica geral cusana poderia ser entendida como “uma doutrina sobre os nomes de Deus, uma investigação das possíveis fórmulas de designação do absoluto”. Do mesmo modo, afirma André (2008, p. XXI), na Introdução à edição portuguesa do *De docta ignorantia* que essa obra é “o primeiro passo de uma hermenêutica dos nomes divinos, profundamente influenciada pela obra do Pseudo-Dionísio [...], que só terminará com a última obra, o *De apice theoriae*”.² Santinello (1987, p. 124) será mais enfático ao considerar que se a filosofia de Nicolau de Cusa pudesse ser vista como um sistema consequente da busca de uma formulação conceitual e nominal do princípio (*de divinis nominibus*), então se poderia concluir que as obras dos últimos anos (1459-1464) ofereciam também as últimas denominações com as quais Nicolau buscava exprimir o objeto de seu procurar e as últimas perspectivas nas quais se articulava o seu sistema.

De fato, pode-se perceber que já no *De docta ignorantia* (1440), segunda obra de Nicolau de Cusa, na qual o mesmo pretendeu expor suas “ideias bárbaras e frívolas” (*A douta ignorância*, Prólogo, 1, p. 1), encontra-se, no Livro I, Cap. V, um primeiro indicativo do

¹ Professor doutor do Curso de Filosofia do Campus Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

² Na mesma direção, Bauchwitz (2006, p. 39) considera com Duclow: “Mais que um título de uma obra, a *docta ignorantia* é, como diz Duclow, uma “metafísica compreensiva” daquilo que emerge da hermenêutica dos nomes divinos: deus, homem, mundo (1974, p. 79). É evidente que Nicolau nunca abandonaria a perspectiva aberta pela *douta ignorância* e as suas demais obras são, para utilizar uma expressão cusana, as suas explicações”.

problema relacionado a como se deve nomear o “máximo absoluto”. Após, primeiramente, mostrar em que sentido saber é ignorar e esclarecer o plano de sua obra (*A douta ignorância*, I, cap. I-II, p. 3-7), Nicolau afirma que o intelecto finito, que não é a verdade, não logra atingir a verdade das coisas com exatidão mediante a semelhança, pois não existe proporção entre o finito e o infinito (*A douta ignorância*, I, cap. III, 9, p. 7). Então, se o intelecto é limitado no conhecimento da verdade dos entes, como é possível ultrapassar os entes e buscar a verdade absoluta (desligada) que funda toda e qualquer possibilidade de conhecer e de ser?

Questiona-se também como é possível compreender “o máximo, relativamente ao qual nada pode ser maior, sendo simples e absolutamente maior do que pode ser compreendido por nós, porque é a verdade infinita” [...]? Em continuação o Cusano responde que só é possível atingi-lo “incompreensivelmente” (*A douta ignorância*, I, cap. IV, 11, p. 8). Ora, o máximo, ao qual nada pode ser maior, coincide com o mínimo, ao qual nada pode ser menor. Para os desavisados Nicolau lembra que “Isto, contudo, transcende todo o nosso intelecto, que não pode combinar os contraditórios no seu princípio pela via da razão, porque caminhamos só através daquelas coisas que se nos tornam claras por natureza e razão [...]” (*A douta ignorância*, I, cap. IV, 12, p. 10). O que deve ser compreendido incompreensivelmente foi tema também de outros filósofos no passado. Ao tratar desta questão vale lembrar que no *De li non aliud*, XVIII, 83-88, quando o Cusano discute sobre Aristóteles, ele mostra que o peripatético compreendeu o erro dos filósofos anteriores a ele, mas não soube ultrapassar as suas doutrinas detendo-se onde os outros tinham ficado. Para o Cusano, Aristóteles viu que os procedimentos da investigação racional não são suficientes para aferrar o inaferrável, mas não deu o passo para a *douta ignorância*. Certamente não podia dar enquanto buscava ao nível da razão e não com a mente, sendo guiado pelo princípio de não-contradição³. Por isso, pode-se concluir que a tentativa de compreender o incompreensível está presente uma teoria do conhecimento onde Nicolau “[...] a pretexto do saber de Deus, [...] opera uma inflexão para o saber do próprio saber [...]” (ANDRÉ, 2008, p. XIII).

Entretanto, este aspecto gnosiológico presente no *De docta ignorantia* não deve levar simplesmente a ver Nicolau como sendo um autor moderno ou como afirma André (2003, p. XIII) a considerar o seu pensamento como “[...] uma forma prévia da metafísica moderna”. Para D’amico (2007, p. 24-25) deve-se considerar que o pensamento cusano inscreve-se dentro da problemática de um pensador medieval, mais precisamente de um neo-platônico medieval, pois para o mesmo a verdade absoluta representa “[...] um princípio negativo inalcançável mediante a especulação racional”. Neste sentido, a mesma autora afirma que “o homem cusano não é aquele que se propõe analisar os limites de suas faculdades cognitivas, mas aquele ao qual seu próprio modo de operar cognoscitivo lhe confirma

³ Veja-se também sobre esta temática os artigos de RUSCONI, Maria Cecília. La critica a Aristoteles en *De Beryllo* de Nicolas de Cusa. **Princípios**, UFRN Natal v.9 n°.: 11-12 p.203-218 Jan./Dez.2002 e o artigo de D’AMICO, Claudia. Principio intelectual y *Coincidentia oppositorum* a la luz de las tradiciones filosóficas en el *De Beryllo*. In: ANDRÉ, João Maria & ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano (Coord). **Coincidência dos opostos e concórdia**: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Faculdade de Letras: Coimbra, 2002. (p. 101 – 117).

aquilo que, de alguma maneira, pré-conhece: a infinita inacessibilidade da Verdade”.⁴ Por isso, reduzir Nicolau a um precursor do pensamento moderno ou um pensador de transição seria não ler Nicolau a partir dele mesmo, mas condicioná-lo ao pensamento de autores posteriores com o risco de “[...] sacrificar elementos que constituem verdadeiramente a sua especificidade, sua originalidade e a sua radicalidade” (ANDRÉ, 2008, p. XIII).

Um aspecto importante desta dimensão gnosiológica é a sua especial dimensão teleológica, pois a investigação que leva a compreender a Deus e nomeá-lo adequadamente diz respeito também à realização última daquele que busca. No *De principio* Nicolau adverte que o uno e o bem são por todos desejáveis e, o intelecto, desejando o que não conhece e não compreende, define a este não-conhecido e não-compreendido como ‘uno’ adivinhando, de certo modo, sua hipóstases a partir do desejo que todos tem do uno⁵. Portanto, é o desejo intelectual que conduz o homem a Deus, uno e bem. Pode-se ainda dizer que para Nicolau o homem recebeu do próprio Deus a potencialidade de conhecê-lo, ou seja, a natureza intelectual humana é destinada ao conhecimento do máximo e só se realizará levando a termo este conhecimento⁶. Mas, para que isto aconteça de fato, ou seja, para que o espírito humano realize esta potência que lhe é própria, o espírito divino aperfeiçoador lhe concede muitas luzes⁷.

Bauchwitz (2006, p. 52) apresentando o *posse ipsum* como nome divino mais claro, verdadeiro e fácil de ser compreendido em relação a outros nomes que “exigiam um exercício dialético inusitado ou uma fértil imaginação” acrescenta que a possibilidade desta “visão suprema” não deve ser considerada como um “método” ou uma “disposição alheia ao homem, senão que consiste na sua plena realização”. Assim, ele conclui que a força do *posse ipsum* encontra-se no fato de que “a partir da sua própria experiência conjectural o homem pode alcançar seu desejo mais próprio”. Nesta perspectiva, portanto, a busca pelo conhecimento do primeiro princípio tem como seu elemento central uma antropologia. De

⁴ Nesta mesma direção pode-se citar Cuozzo (2002, p. 13-16) que citando, entre outros, G. Santinello, E. Vansttenberghe, E. Cassirer, J. Übinger, K.H. Volkman-Schluck e K Jaspers recusa-se a aceitar a denominação de Nicolau como “precursor do pensamento moderno” ou como “pensador de transição”. Assim, Cuozzo defende que “il rapporto ragione-fede, intelletto-grazia, filosofia-rivelazione costituisce il plesso concettuale inscindibile che fa di Cusano [...] allo stesso tempo un pensatore tradizionale, legato al platonismo Cristiano e alla scolastica medioevale, ed un pensatore che opera in questa stessa tradizione in modo profondamente innovativo” (p. 13). E mais adiante (p. 16) conclui que “Cusano, in particolare, contro ogni lettura modernizzante del suo pensiero, sembra trovare proprio nella trascendenza e nel mistero insondabile del divino, ammessi anteriormente ad ogni indagine filosofica, la causa del limite intrinseco e del carattere approssimativo (o congetturale) di quello slancio indefinito in cui si esplica il potere d’indagine di tutta la scienza umana (la cusaniana *venatio sapientiae*).

⁵ **De principio, 26:** *Deo tamen, qui est omnium causa, unum et bonum propius convenire dicimus, quia unum et bonum est ab omnibus desiderabile, sicut ab omnibus fugabile nihil et malum*. **De principio, 27:** *Non est igitur dei comprehensio quasi cognoscibilium, quibus cognitis nomina imponuntur, sed intellectus incognitum desiderans et comprehendere non potens ponit denominationem unius divinando aliquiditer hypostasim eius ex indeficienti omnium unius desiderio.*

⁶ **Dialogus de possessis, 38:** *Felicitas enim ultima, quae est visio intellectualis ipsius cunctipotentis, est adimpletio illius desiderii nostri quo omnes scire desideramus.*

⁷ **De dato patris luminum, V, 115:** *Et quoniam intellectualis noster spiritus non attingit quietem, nisi eum intellectuali natura apprehendat, ad quem apprehendendum esse recepit intellectualem, tunc ut de virtute potentiae suae ad actum pergere queat, spiritus perficiens sibi multa lumina praestat.*

certa forma, a metafísica dos nomes divinos supõe uma visão de homem que encontra sua realização no conhecimento intelectual de Deus.⁸

O homem possui um desejo intelectual de Deus e, este desejo, é conhecimento, pois ninguém desejaria o que não conhece. Mas, como atingir o máximo absoluto? Nicolau afirma que “as coisas espirituais, em si por nós inatingíveis” podem “ser investigadas simbolicamente” partindo-se do fato de que “as coisas visíveis são verdadeiramente imagens do invisível” (*A douta ignorância*, I, cap. XI, 30, p. 22). Entretanto, deve-se fazer a seguinte ressalva: “Quando se faz uma investigação através da imagem é necessário que nenhuma dúvida haja acerca da imagem em cuja proporção transsumptiva se investiga aquilo que é desconhecido [...]” (*A douta ignorância*, I, cap. XI, 31, p. 23).

Atento a esta cláusula restritiva deve-se considerar que somente os entes matemáticos permanecerão como os melhores elementos de comparação para se investigar as coisas divinas e disto é testemunha, principalmente Boécio, mas também Pitágoras, Aristóteles e Agostinho. Portanto, conclui Nicolau que seguindo os antigos deve-se dizer que somente “é possível ter acesso às coisas divinas” pela via dos símbolos, ou seja, deve-se “então recorrer aos signos matemáticos como os mais convenientes por causa da sua incorruptível certeza” (*A douta ignorância*, I, cap. XI, 32, p. 24).⁹ Mas de que modo deve-se proceder nesta investigação? O procedimento é tríptico (*A douta ignorância*, I, cap. XII, 33, p. 25-26): a) considerar as figuras matemáticas finitas com as suas paixões e razões; b) transferir correspondentemente estas razões para as figuras infinitas e, c) transpor as próprias razões das figuras infinitas para o infinito simples. Nicolau, partindo das figuras geométricas como a linha, o triângulo, o círculo e a esfera, mostrará como se dá este caminho nos capítulos XIII – XXIII do *De docta ignorantia*.¹⁰

⁸ Bauchwitz (2006, p. 42) afirma: “A imagem da caça é apropriada à filosofia do cusano na medida em que o homem deve se valer de todo o seu engenho para apreender o inapreensível, ver o invisível. Com mais ou menos glória, essa caçada não é algo do qual possa furtar-se o próprio homem, senão que ir em busca dessa sabedoria que não se alcança senão ignorando, significa que a realização mesma do homem vem-lhe imposta por aquela. Desertar da caça é prescindir da propriedade de seu próprio ser. A metafísica cusana descobre que a liberdade humana encontra-se condicionada e envolvida ontologicamente por esse anelo do infinito”.

⁹ No **Triologus de possesset**, 43, Nicolau enfatiza este mesmo princípio quando afirma: *CARD: Sed opera divina, quae ex divino intellectu procedunt, manent nobis uti sunt praecise incognita, et si quid cognoscimus de illis, per assimilationem figurae ad formam coniecturamur. Unde omnium operum dei nulla est praecisa cognitio nisi apud eum qui ipsa operatur. Et si quam de ipsis habemus noticiam, illam ex aenigmate et speculo cognitae mathematicae elicimus: sicut formam quae dat esse a figura quae dat esse in mathematicis.*

¹⁰ Pode-se conferir alguns trabalhos que tratam os temas e os problemas que envolvem todo este primeiro livro do *De docta ignorantia* no que se refere a possibilidade do conhecimento do primeiro princípio, como por exemplo, o próprio tema da *docta ignorantia* e o da *coincidentia oppositorum*: ANDRÉ, João Maria & ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano (Coord). **Coincidência dos opostos e concórdia**: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Tomo I. Coimbra: Faculdade de Letras, 2002. ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano & ANDRÉ, João Maria. **Coincidencia de Opuestos y Concordia**: Los Caminos del Pensamiento en Nicolás de Cusa. Actas del Congreso Internacional celebrado en Coimbra y Salamanca los días 5 a 9 de noviembre de 2001. Tomo II. Salamanca: Sociedad Castellano-Leonesa de Filosofía, 2002. MACHETTA, Jorge M. & D'AMICO, Claudia (Editores). **El problema del conocimiento en Nicolás de Cusa**: genealogía e proyección. Primer Congreso Internacional Cusano de Latinoamérica. Buenos Aires, 1-4 de junio de 2004. Buenos Aires: Biblos, 2005. **SCINTILLA**: Revista de filosofía e mística medieval. Curitiba: Faculdade de Filosofia São Boaventura, Sociedade Brasileira de Filosofia Medieval, vol. 4, n. 1, jan./jun. 2007. SANTINELLO, Giovanni. **Introduzione a Niccolò Cusano**. 2ª Edizione con

A incompreensibilidade, portanto, é o sinal de que o atingido por nosso entendimento é maior do que o que por nós pode ser compreendido ou “está acima de tudo aquilo que pode ser concebido por nós” (*A douda ignorância*, I, cap. IV, 11, p. 8)¹¹. As coisas que podemos apreender pelos sentidos, pela razão ou pelo intelecto se encontram no horizonte da diferença, pois diferem “em si mesmas e umas em relação às outras” que entre elas não se daria a igualdade precisa. Daí que a “igualdade máxima, que não é diferente ou outra em relação a nada, excede todo o intelecto” (*A douda ignorância*, I, cap. IV, 11, p. 9). Assim, como o máximo está acima de qualquer oposição, pois as oposições convêm ao que admite excedente e excedido e, portanto, ao que se encontra no horizonte da diferença, e o máximo, ao qual nada pode ser maior coincide com o mínimo, ao qual nada pode ser menor, “transcende todo o nosso intelecto, que não pode combinar os contraditórios no seu princípio pela via da razão” e, portanto, “acima de todo o discurso da razão” se pode ver de modo incompreensível que o máximo absoluto é infinito e que coincide o mínimo (*A douda ignorância*, I, cap. IV, 12, p. 10). A partir dessas primeiras indicações sobre a possibilidade de se conhecer e sobre a impossibilidade de qualquer discurso racional sobre o máximo Nicolau concluirá que “o máximo em sentido absoluto é inteligível de maneira incompreensível e ao mesmo tempo nominável de maneira inominável” (*A douda ignorância*, I, cap. V, 13, p. 11).

Mas, em que sentido o princípio é inominável? A inominabilidade do princípio será pensada a partir da relação entre a razão e o nome, doutrina que aparecerá já no *De docta ignorantia*, mas que também será reafirmada em outras obras. A tarefa da razão é nomear, mas ela atribui nomes “às coisas que admitem, em alguma proporção, um excedente ou um excedido” (*A douda ignorância*, I, cap. V, 13, p. 11). Essa mesma ideia será repetida no contexto dos últimos três capítulos do primeiro livro do *De docta ignorantia* e que são pensados como um dirigir a investigação “para o nome do máximo” (*A douda ignorância*, I, cap. XXIV, 74, p. 54). Para Santinello (1987, p. 39), é uma questão tradicional e quase que obrigatória para uma posição especulativa inspirada no neoplatonismo.

Nestes últimos capítulos duas ideias norteiam o discurso sobre a metafísica dos nomes divinos. A primeira refere-se ao fato já lembrado anteriormente de que os nomes são impostos pela razão “em virtude da qual se faz a distinção entre uma coisa e outra” (*A douda ignorância*, I, cap. XXIV, 74, p. 54). O papel da razão, portanto, ao nomear é distinguir as coisas entre si. Por isso, só se impõe nomes àquelas coisas que admitem a diferença, a distinção, o mais e o menos, ou seja, o nome é imposto às coisas que se dão na pluralidade com a finalidade de se distinguir uma das outras. Sendo assim, nenhum nome pode convir ao máximo que é simples e no qual todas as coisas são uma só. Um pouco mais a frente essa ideia será repetida. Reafirma-se que os nomes são impostos pela razão para a distinção das coisas,

aggiornamento bibliografico. Roma-Bari/Italia: Laterza, 1987. GANDILLAC, Maurice. **Nicolas de Cues**. Paris: Ellipses, 2001.

¹¹ “¿Pero, qué significa ‘alcanzar’ en la ignorancia? En primer lugar, nos libera del escepticismo: hay aquí algo que se puede alcanzar, aunque este ‘algo’ no es el objeto último de nuestro deseo de saber que, por definición, es inalcanzable. Lo que es ‘alcanzable’ en este ‘alcanzar’ es la ignorancia como máximo conocimiento de lo incognoscible. Así la ignorancia se convierte en un modo de ‘alcanzar lo inalcanzable’, esto es, ‘inalcanzablemente’. Y solo en este modo ‘máximo’ de saber es posible alcanzar la naturaleza de la misma ‘maximidad absoluta’.” (D’AMICO, 2007, p. 28).

mas também se afirma que a razão é inferior ao intelecto e enquanto “não pode passar para além dos contraditórios, não há nenhum nome a que não se oponha outro, de acordo com o movimento da razão” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 76, p. 55-56).

Estabelecida, então, que o ato de nomear diz respeito à razão que opera no âmbito da oposição dos opostos será necessário se perguntar pela possibilidade de um discurso sobre Deus que, no *De docta ignorantia*, será pensado intelectualmente como *coincidentia oppositorum*. A segunda questão que indicamos nesses últimos capítulos é a avaliação das teologias afirmativa e negativa: a possibilidade de um discurso afirmativo sobre Deus (teologia afirmativa) e a necessidade da teologia negativa.

No âmbito da teologia afirmativa, os nomes afirmativos atribuídos a Deus fundamentam-se em algo que se encontra nas criaturas¹² e convêm a Deus “em termos infinitamente diminutos”, pois qualquer nome particular sempre terá algo que lhe seja oposto. Nesse sentido, Nicolau pode concluir com Dionísio que as afirmações em relação a Deus não são adequadas (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 78, p. 56-57). Porém, que um nome afirmativo convenha a Deus somente em relação às criaturas não significa que “as criaturas sejam a causa pela qual lhe convêm, pois o máximo nada pode ter [vindo] das criaturas, mas convêm-lhe a partir da infinita potência que tem em relação às criaturas”. Nicolau toma como exemplo o nome “criador” que convêm a Deus em relação às criaturas, mas também lhe convêm desde sempre, ou seja, eternamente tendo em vista que Deus sempre “pôde criar, porque, se não pudesse, não teria sido a suma potência”. Da mesma forma, também os outros nomes afirmativos que atribuímos a Deus, tomando como referência as criaturas, desde a eternidade estavam “complicados na sua suma perfeição e no seu nome infinito” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 79, p. 57).

O mesmo valeria para os nomes de Trindade e para os nomes Pai, Filho e Espírito Santo que seriam também impostos com relação às criaturas. O discurso cusano sobre a Trindade divina será elaborado nesse contexto intercambiando os termos da Escritura e da tradição teológica com os termos do neoplatonismo chartriano: unidade, igualdade da unidade e nexos. Enquanto é unidade, Deus gera e é pai; enquanto é igualdade, é gerado e é filho e enquanto é conexão de ambos, é o Espírito Santo. A consideração da Trindade divina a partir das criaturas, seguindo as ideias do parágrafo anterior, significa olhar para a potência criadora que eternamente pôde criar. Assim, Deus eternamente é filho enquanto é “igualdade de ser” e “igualdade da entidade” das coisas que Deus podia criar. Por isso, dizer que “o pai gera o filho significa o mesmo que cria tudo no Verbo” e, por isso, tomando em consideração as criaturas Agostinho afirmará que “o Verbo é arte ou ideia” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 80, p. 58). Portanto, considerando as criaturas Deus é pai enquanto gera a igualdade da unidade e é Espírito Santo por ser o amor que de ambos procede. A consideração da trindade segundo a criatura significa: que “a criatura começa a ser pelo facto de Deus ser pai; realiza-se, pelo facto

¹² Cf. Santinello (1987, p. 40): “La sfera della ragione è, per il Cusano, anche quella della logica, dei generi e delle specie. Nella loro realtà concettuale essi fanno tutt’uno con i nomi e sono enti di ragione, usati dalla ragione stessa allo scopo strumentale di distinguere e unificare il mondo dell’esperienza. Così impostata la questione, nessun nome appare attribuibile in modo proprio a Dio; ogni nome gli viene attribuito *creaturam respectu*, cioè secondo un significato che è tratto dal mondo dell’esperienza e della relazione di Dio col mondo stesso”.

de Deus ser filho; concorda com a ordem universal das coisas pelo facto de Deus ser Espírito Santo. E estes são, em cada coisa, os vestígios da Trindade” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 81, p. 58).

Uma exceção a essa regra da teologia afirmativa é o nome inefável do *tetragramaton* que conviria a Deus não “por qualquer propriedade das criaturas mas pela sua própria essência”. Considerar que qualquer nome é inapropriado para nomear a Deus não diz primeiramente respeito aos limites da nossa razão em nomear o princípio que lhe é superior, pois nenhum nome lhe é apropriado tendo em vista que é “a totalidade de todas as coisas”. Por isso, Nicolau concorda com Hermes Trismegisto de que seria necessário nomear a Deus com todos os nomes das criaturas ou chamar todas as coisas com o nome de Deus, pois “ele complica na sua simplicidade a totalidade de todas as coisas”. A partir dessa perspectiva, então, Nicolau conclui que “segundo o seu próprio nome” que é inefável e que é *tetragramaton* “ele deva ser interpretado como ‘uno e tudo’, ou melhor, ‘tudo dum modo uno’.” Com isso se abre a possibilidade de se retomar o discurso sobre a unidade máxima já anteriormente explicitada no contexto do quinto capítulo do primeiro livro quando se afirmou que a unidade que se refere a Deus não pode ser um número, mas é o princípio do número. No contexto desses últimos capítulos, então, se concluirá que “unidade” seria um nome mais apropriado e mais conveniente do que “tudo dum modo uno” e isso também pode ser confirmado com textos da escritura (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 75, p. 55). Porém, logo em seguida Nicolau explicará que “unidade” enquanto nome de Deus não pode ser tomado segundo o “modo pelo qual denominamos ou compreendemos a unidade”. Como os nomes são impostos pela razão em ordem a distinção das coisas e como em Deus não se dá distinção nem oposição, então “unidade” só poderia convir adequadamente a Deus se não se opusesse à alteridade, pluralidade ou multiplicidade. O “nome máximo” complicaria na sua unidade simples todas as coisas e é um nome inefável e que está acima de toda compreensão (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 76, p. 55-56).

Não seria possível compreender uma “unidade infinita” que é “infinitamente anterior a qualquer oposição” e na qual todas as coisas são complicadas na sua simplicidade. Aqui não se dá composição, o outro e o diferente, o homem e o leão, o céu e a terra. Na unidade simples, portanto, nenhuma coisa difere da outra, mas ao mesmo tempo, todas as coisas são de modo próprio o que são. Entretanto, “não segundo a sua finitude, mas [enquanto é] de um modo complicado a própria unidade máxima” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 77, p. 56). Assim, se essa unidade, que sendo una é tudo e sendo mínima é máxima, pudesse ser entendida ou nomeada então se “atingiria o nome de Deus”. Mas, como “o nome de Deus é Deus, o seu nome não é conhecido senão pelo intelecto que é o próprio máximo e o nome máximo”. O que, portanto, ensina-nos a *douta ignorância* é que “embora a unidade pareça o nome mais aproximado do máximo, contudo dista ainda infinitamente do verdadeiro nome do máximo, que é o próprio máximo” (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 77, p. 56).

Por outro lado, quanto à teologia negativa, para o Cardeal de Cusa, ela é tão necessária que sem ela Deus não seria adorado como infinito, mas como criatura (*A douta ignorância*, I, cap. XXIV, 86, p. 62). Não se nega aqui a validade da via afirmativa, pois é ela que funda o culto

a Deus. Por meio da teologia afirmativa Deus é adorado “como uno e trino, como sapientíssimo, piíssimo, ‘luz inacessível’, vida, verdade, etc”. Porém, a douda ignorância alerta que Deus é uno de um modo que é todas as coisas, é luz inacessível, mas não é uma luz sensível que se opõe às trevas, ou seja, Deus é “luz simplicíssima e infinita em que as trevas são a luz infinita”. É luz que resplandece nas trevas da nossa ignorância, mas as trevas não o podem compreender (*A douda ignorância*, I, cap. XXIV, 86, p. 61). Portanto, o princípio da douda ignorância impõe que qualquer compreensão de Deus não seja possível, ou melhor, que só o possamos compreender de modo incompreensível como *coincidentia oppositorum*. Da mesma forma também a douda ignorância ensina que “Deus é inefável; e isto porque é infinitamente maior do que tudo o que se possa nomear”. A partir daí, então, Nicolau considerará com Dionísio que de Deus poderíamos falar “de modo mais verdadeiro por remoção e negação”. Portanto, a partir dessa consideração negativa devemos negar de Deus qualquer coisa que se possa “expressar com palavras”: Deus não é “nem verdade, nem intelecto, nem luz, [...], não é Pai, nem Filho, nem Espírito Santo, mas apenas infinito”. Evidentemente que aqui não se trata de negar a Trindade divina, mas o que se mostra a partir da teologia negativa é que os nossos discursos são limitados para expressar a inefabilidade de Deus.

Em seguida, Nicolau retoma os dois modos de discurso da teologia afirmativa e da negativa. Em primeiro lugar, reafirma-se a relação entre a eternidade e a infinidade, porém enquanto a eternidade é atribuída somente ao Pai, a infinidade é atribuída a todas as pessoas. Assim, considerando a própria infinidade em relação à unidade, à igualdade da unidade e ao nexa afirma-se que ela é Pai, Filho e Espírito Santo e que infinidade e eternidade é qualquer uma das três pessoas e qualquer uma das três pessoas é eternidade e infinidade. Porém, em uma simples consideração a infinidade não é nem Pai, nem Filho nem Espírito Santo; Deus não é nem uno nem múltiplo. Portanto, “segundo a teologia negativa, não se encontra em Deus mais que infinidade” (*A douda ignorância*, I, cap. XXIV, 88, p. 63).

Do exposto, pode-se concluir que a razão e o intelecto não compreendem de maneira adequada o princípio primeiro; do mesmo modo deve-se afirmar que tão pouco a linguagem consegue expressá-lo adequadamente. Entretanto, o homem não podendo renunciar a esta “caça pela sabedoria”, pois nela encontra-se o termo da sua felicidade, deve ultrapassar a razão e a compreensão do próprio intelecto e ir na direção da “visão” última daquele que está além da coincidência dos contraditórios.¹³ E, como “não pode sem palavras comunicar esta visão” impõe-se também uma busca por um dizer mais adequado. Portanto, Nicolau reconhece a fragilidade e ambiguidade da palavra humana, mas não renuncia, diante do indizível, a tarefa de dizer de modo mais preciso o que a mente “ver” para além de toda compreensão.

¹³ **De visione Dei, IX, 42:** [...] *quoniam tu mihi ostendisti, te non posse alibi videri, quam ubi impossibilitas occurrit et obviat. Et animasti me, domine, qui es cibus grandium, ut vim mihi ipsi faciam, quia impossibilitas coincidet cum necessitate. Et reperi locum, in quo revelate reperieris, cinctum contradictorium coincidentia. Et iste est murus paradisi in quo habitas, cuius portam custodit spiritus altissimus rationis, qui nisi vincatur, non patebit ingressus. Ultra igitur coincidentiam contradictoriorum videri poteris et nequaquam citra. Si igitur impossibilitas est necessitas in visu tuo, domine, nihil est quod visus tuus non videat.*

Deve-se, neste sentido, concluir com André (2001, p. 217) que “[...] toda a filosofia de Nicolau de Cusa nos conduz a força da palavra”. Entretanto, ressalta o autor, que somente fazendo referência ao Verbo divino é que se pode compreender o alcance e os limites desta palavra. Compreende-se assim que a palavra humana é imagem do Verbo divino, pois como afirma (BAUCHWITZ, 2006, p. 42) “o infinito como não dito, como o inominado de todo nome, é a fonte de toda linguagem”.

Referências

ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano & ANDRÉ, João Maria. **Coincidencia de Opuestos y Concordia**: Los Caminos del Pensamiento en Nicolás de Cusa. Actas del Congreso Internacional celebrado en Coimbra y Salamanca los días 5 a 9 de noviembre de 2001. Tomo II. Salamanca: Sociedad Castellano-Leonesa de Filosofía, 2002.

ANDRÉ, João Maria. *Coincidentia oppositorum, concórdia* e o sentido existencial da *transsumptio* em Nicolas de Cusa. In: ANDRÉ, João Maria & ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano (Coord). **Coincidência dos opostos e concórdia**: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Tomo I. Coimbra: Faculdade de Letras, 2001. p. 213-243.

ANDRÉ, João Maria & ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano (Coord). **Coincidência dos opostos e concórdia**: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Tomo I. Coimbra: Faculdade de Letras, 2002.

ANDRÉ, João Maria. Introdução. In: NICOLAU DE CUSA. **A douta ignorância**. 2ª Ed. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. V-XLII.

ANGEL LEYRA, Miguel. Introducción. In: NICOLÁS DE CUSA. **El Principio**. Introducción, traducción y notas de Miguel Angel Leyra. Pamplona/España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. S.A., 1994 (Cuadernos de Anuario Filosófico).

BAUCHWITZ, O. F. O inominado dos nomes como o sem-nome vindouro: Eriúgena e Nicolau de Cusa. **Scintilla**: Revista de Filosofia e Mística Medieval. Curitiba: Faculdade de Filosofia São Boaventura, Sociedade Brasileira de Filosofia Medieval. v. 3, n. 2, p. 25–55, – jul./dez. 2006/Semestral. Disponível em: <http://www.saoboaventura.edu.br/pdf/scintillavol3n2.pdf>. acesso em: 16 de Janeiro de 2008.

CUOZZO, Gianluca. **Mystice videre**: esperienza religiosa e pensiero speculativo in Cusano. Torino/Itália: Trauben Edizione, 2002. Centro Studi Luigi Pareyson – Biblioteca di Filosofia.

D’AMICO, Claudia. Indentidad en la alteridad. La doctrina de la esencia única en *De docta ignorantia* de Nicolás de Cusa. In: **Scintilla**. Revista de Filosofia e mística medieval. vol. 4 – nº1 – jan./jun. 2007; p. 23-39.

D’AMICO, Claudia. Principio intelectual y *Coincidentia oppositorum* a la luz de las tradiciones filosóficas en el *De Beryllo*. In: ANDRÉ, João Maria & ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano (Coord). **Coincidência dos opostos e concórdia**: Caminhos do Pensamento em Nicolau de Cusa. Actas

do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Faculdade de Letras: Coimbra, 2002, p. 101-117.

DUCLOW, Donald F. **The Learned Ignorance: Its Symbolism, Logic and Foundations in Dionysius the Areopagite, John Scotus Eriugena and Nicholas of Cusa.** Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculty of Bryn Mawr College, 1974. 269 p.

GANDILLAC, Maurice. **Nicolas de Cues.** Paris: Ellipses, 2001.

LUIS GONZÁLEZ, Ángel. Introducción. In: NICOLÁS DE CUSA. **El No-outro.** Traducción, introducción y notas de Angel Luis Gonzáles. Pamplona/España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. S.A., 2005, p. 5-13.

MACHETTA, Jorge M. & D'AMICO, Claudia (Editores). **El problema del conocimiento en Nicolás de Cusa: genealogía e proyección.** Primer Congreso Internacional Cusano de Latinoamérica. Buenos Aires, 1-4 de junio de 2004. Buenos Aires: Biblos, 2005.

NICOLAU DE CUSA. **A douta ignorância.** 2ª Ed. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

NICOLAI DE CUSA. **De dato patris luminum.** In: Opera omnia. Iussu et auctoritate Academiae Litterarum Heidelbergensis ad codicum fidem edita. Vol. IV. Opuscula I. Hamburg: Felix Meiner, 1959, p. 65-87.

NICOLAI DE CUSA. **De visione Dei.** Opera omnia. Iussu et auctoritate Academiae Litterarum Heidelbergensis ad codicum fidem edita. v. VI. Hamburg: Felix Meiner, 2000.

NICOLAI DE CUSA. **Tu qui es “De pincipio”.** Opera omnia. Iussu et auctoritate Academiae Litterarum Heidelbergensis ad codicum fidem edita. v. X. Opuscula II. Fasciculus 2b. Hamburg: Felix Meiner, 1983.

NICOLAI DE CUSA. **Trialogus de possest.** Opera omnia. Iussu et auctoritate Academiae Litterarum Heidelbergensis ad codicum fidem edita. v. XI₂. Hamburg: Felix Meiner, 1973.

RUSCONI, Maria Cecília. La crítica a Aristoteles en *De Beryllo* de Nicolas de Cusa. **Princípios,** UFRN Natal v.9 n°;.11-12 p.203-218 Jan./Dez.2002.

SANTINELLO, Giovanni. **Introduzione a Niccolò Cusano.** 2ª Edizione con aggiornamento bibliografico. Roma-Bari/Italia: Laterza, 1987. p. 41-46.

SCINTILLA: Revista de filosofia e mística medieval. Curitiba: Faculdade de Filosofia São Boaventura, Sociedade Brasileira de Filosofia Medieval, vol. 4, n. 1, jan./jun. 2007.

BENS, MALES E INDIFERENTES NO ESTOICISMO.

Klédson Tiago Alves de Souza¹

Resumo: Para o estoicismo, que embasam-se na doutrina da *oikeíosis*, onde diferentemente dos epicurista dizem que necessariamente o bem não é o prazer e o mal não é a dor, esses são apenas fenômenos. Tudo aquilo que é benéfico à Razão enquanto logos que traduz-se como moralidade é bem (bom), é virtuoso, e àquilo que causa-se dano ou o prejudica é mal (mau). O bem e mal no estoicismo está totalmente e exclusivamente ligado à razão e somente a ela, e o que é ligado ao corpo é indiferente. Para fundamentar ainda mais esse pensamento Estobeu exemplifica o que seria esses bens, males e indiferentes: Bens: “Inteligência, temperança, justiça, fortaleza e *tudo o que é virtude ou participa da virtude*”; Males: “Estultice, devassidão, injustiça, baixaza e *tudo o que é vício ou participa do vício*”; Indiferentes: “A vida e a morte, a celebridade e a humildade, a dor e o prazer, a riqueza e a pobreza, e coisas semelhante a estas”. Os estóicos aplicam graus a esses bens, males e indiferentes, onde os bens são os valores e os males são os desvalores, a partir dessa primeira divisão eles aplicam diferenças de graus, onde tanto os valores quanto os desvalores estão divididos em maior grau e menor grau, e esses de maior grau podem ser preferíveis e não-preferíveis.

Palavra-chaves: Ética. Estoicismo. Bem. Mal. Indiferentes.

Ética Estóica

O estoicismo surge meados do século III a.C. em Atenas. Seu termo, estoicismo, deriva da expressão grega: *stoa poikíle*, que significa “pórtico pintado”, justamente local onde os membros dessa escola reuniam-se. Nicola Abbagnano diz que, “Das três grandes escolas pós-aristotélicas, a estoica foi de longe, do ponto de vista histórico, a mais importante.”² Mas, por quê ele afirma isso com tanta clareza?

A influência do estoicismo tornou-se decisiva no último período da filosofia grega, quando as correntes neoplatônicas fizeram suas muitas das suas doutrinas fundamentais, e na Patrística, na Escolástica Árabe e Latina, no Renascimento. Esta influência só é comparável à de Aristóteles e exerceu-se muitas vezes sobre a doutrina aristotélica, sugerindo-lhe desenvolvimentos e modificações que foram nela incorporadas e se tornaram assim suas partes integrantes.³

Vê-se que a doutrina estoica repercute muito sobre a história da filosofia, ribombando até mesmo no modernismo e na contemporaneidade.

¹ Aluno do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio grande do Norte (UERN) – magal.ic@hotmail.com

² ABBAGNANO, 1999, p. 11

³ Ibidem

É a Zenão de Citium que atribui-se a criação dessa escola, entre outros membros tais como seus primeiros discípulos que foram Ariston de Quios, Erilo de Cartago, Perseu de Citium e Cleanto de Assos. Mas, foi Cleanto que ficou na direção de seu mestre após sua morte. Entretanto há um fator apresentado por Abbagnano mui peculiar:

A Cleanto sucedeu Crisipo de Soli ou de Tarso na Cilícia, nascido em 281-278, falecido em 208-205, que é o segundo fundador do Estoicismo, tanto que se dizia: <<Se não tivesse existido Crisipo não existiria a “*Stoa*”.>> Foi de uma prodigiosa fecundidade literária. Escrevia todos os dias quinhentas linhas e compôs ao todo 705 livros. Foi também um dialético e um elitista de primeira ordem.⁴

Os estoicos trabalham três linhas de pensamento bastante interessantes, são elas a **física**, a **lógica** e a **ética**. Trabalhar-se-á nesse artigo a ética.

A finalidade da doutrina do estoicismo como também do epicurismo está relacionada à busca pela felicidade, onde irá determinar os meios necessários para alcançar e apropriar-se dessa tal felicidade. Algo na distinção do estoicismo para com o epicurismo é mui peculiar, pois “impossível, para os estóicos, admitir que o instinto fundamental do homem seja o sentimento do prazer junto com o seu contrário, o sentimento da dor”⁵.

A fundamentação da ética estóica baseia-se no *lógos*, onde ele sobrepõe sobre a razão, “uma razão cujo alcance vai muito além do simples cálculo dos prazeres”⁶. Para os estóicos o bem consiste justamente numa razão perfeita que é próprio do homem em seu máximo.

A doutrina “*oikeíosis*”, traz ao homem a ideia de conservar a si mesmo e apropriar de seu próprio ser, aqui está o princípio da ética do antigo pórtico. A nota de rodapé do texto de REALE (Cf. Von Arnim, S.V.F., I, frs. 197s.; II, fr. 178ss.) diz que:

“A *oikeíosis*, junto com a forma de *autoconsciência*, que implica *synaísthesis*, [...] e com a complacência e amor de si que ela comporta em todo ser vivo, é explicada por Pohlenz da seguinte maneira: “o ser vivo difere da planta por causa da *alma* (grifo nosso), cuja primeira manifestação é a percepção. Tão logo o ser vivo percebe algo branco ou quente, tem também consciência do processo interior com o qual é tocado pela impressão do branco e do quente. À ligação externa é, pois, ligada desde o nascimento uma *synaísthesis*, uma ‘co-percepção’ interna, uma consciência do próprio eu; dessa percepção de si nasce o primeiro movimento ativo da alma em direção a um objeto, isto é, o primeiro instinto. Este consiste num voltar-se do sujeito para o próprio ser, aquele ser que ele sente como pertencente a si, [...] e do qual ele ‘se apropria’. Esta é a *oikeíosis*. Mas como a percepção de si é necessariamente acompanhada de um sentido de complacência [...] também o amor de si é inato no ser vivo, e esse amor praticamente se manifesta no instinto de

⁴ ABBAGNANO, 1999 p. 12

⁵ REALE, 1994, p. 328

⁶ Idem, p. 329

conservação, o qual recebe tudo o que favorece o próprio ser e evita o contrário. Algo análogo podemos observar também no mundo vegetal: a videira agarra-se como se tivesse mãos ao mourão e evita a proximidade da couve, nociva ao seu desenvolvimento. Neste caso, porém, é a providente natureza universal que regula diretamente o desenvolvimento. No ser vivo, ao contrário, ela infundiu, junto com a consciência de si, também o instinto, também o instinto de prover por si à conservação e ao desenvolvimento do próprio ser” (*La Stoa*, I, pp. 228ss.; cf. também pp. 104s.)⁷

Com isso, o autor citado por REALE esclarece e exhibe a conceitualização da doutrina do *oikeiós*.

A partir dessa caracterização e decifração da doutrina estoíca poder-se-á adentrar na arché das avaliações, que será à base desse trabalho: *bens, males e indiferentes*. Os epicuristas outrora pensaram numa proposta de o ser viver pelo prazer sendo esse tido como bem, porém, os estoícos não principiam o prazer como sendo o bem e sim lhe atribui como sendo apenas um fenômeno desse bem que transcende a realidade do prazer sensível. Os estoícos viam o bem como sendo tudo aquilo que incrementa o lógos, ou seja, é-lhe favorável têm utilidade para a concretude da razão. Daí o prazer era meramente algo ao corpo e não ao lógos, por isso não teria o prazer como bem. Mal está contraposto ao logos, ele é nocivo e sem nenhuma utilidade para a natureza da racional do homem, ele dissocia o ser pensante de sua perfeita finalidade que é a felicidade enquanto equilíbrio do lógos.

Afirma REALE:

“Na verdade, nessa diferenciação os estoícos chegam a tal ponto de rigor e de intransigência, que consideram verdadeiros e autênticos bens *exclusivamente* os que incrementam o *lógos*, e, verdadeiros e autênticos males *exclusivamente* os que se opõem à *physis racional*.”⁸

Mas, se faz necessário saber o que seria esse bem e mal ao lógos, mostrar-se-á que o bem é tudo o que é virtuoso ao ser ou que a ela (virtude) esteja ligada, e conseqüentemente o oposto é o mal que é tudo vício ou qualquer coisa que a ele esteja relacionado.

“Aqueles, e só eles, são os bens morais, isto é, os bens que concernem ao homem enquanto tal e, por conseqüência, levam-no a realizar tudo o que é e deve ser, tomando-o “bom” no sentido ontológico que conhecemos, isto é, “virtuoso” e, portanto, feliz. E vice-versa, só o que é contrário a estes bens, conseqüentemente, é mal, verdadeiro mal, porque faz do homem o que ele não deve ser, isto é, “mau” e “vicioso”.⁹

⁷ REALE, 1994, p.330-331

⁸ Idem, p.333

⁹ REALE, 1994, pp. 333-334

Abrange-se então a hermenêutica do que é para os estóicos o bem e mal na referência ao *lógos*. Danilo Marcondes esmiúça um pouco mais sobre essa questão do agir ético para os estóicos, quando afirma:

“Para ter uma conduta ética que assegure sua felicidade, suas ações devem está de acordo com os princípios naturais, com a harmonia do cosmo, que dá equilíbrio a todo o universo, inclusive ao homem. A boa ação, de um ponto de vista ético, é portanto uma ação de acordo com a natureza.”¹⁰

Mas, para se ter noção do que seja essa virtude para os pensadores do estoicismo, eles têm três virtudes que lhe são base para demais, assim Marcondes mostra: “a **inteligência**, que consiste no conhecimento do bem e do mal; a **coragem**, ou o conhecimento do que temer e do que não temer; e a **justiça**, o conhecimento que nos permite dar a cada um o que lhe é devido.”¹¹

Vê-se que a questão dos bens e males para os estóicos são remetidos somente a razão. E o que seria fora dela, ou seja, o que seria remetido ao corpo? Dá-se o nome de *indiferente*. Tudo àquilo que é exterior ao *lógos* e pertencente ao sensível, ao corpo. Coisas que não tem a virtude tais como: Saúde, vida, glória e todos os seus contrários.

A partir dessa definição de indiferente os estóicos começam a usar outro termo que é valor (*axia*), onde vêem que dentre as coisas que são indiferentes existem àquelas que são de maior valor e a de desvalor.¹²

Mas, esse meio termo (indiferentes) entre bens e males deixa de ser indiferentes, passando a ter do ponto de vista físico algum valor ou não. Assim é citado por REALE o relato de Cícero:

“Todas as coisas que estão no meio, entre o verdadeiro bem e o verdadeiro mal, não são nem bens nem males: todavia, algumas são *conforme a natureza*, outras *não*, e também aqui existem graus intermediários. As coisas conformes à natureza *devem ser tomadas em consideração*, as contrárias à natureza *devem ser rejeitadas e desprezadas*; as intermediárias [entenda-se intermédias entre as que são conformes à natureza e as que não o são, não intermédias entre bens e males] são indiferentes.”¹³

Entretanto, os estóicos ainda aprofundam-se nessa questão e dentro dessas coisas que estão situadas entre os bens e os males, que são indiferentes classificados em valor e desvalor, ainda são subdivididos, pois há àquelas de valor que tem maior grau ou menos grau de importância, ou seja, são preferíveis e não-preferíveis. Estou esmiúça essa questão dizendo:

¹⁰ MARCONDES, 2005, p.91

¹¹ Ibidem

¹² ABBAGNANO, 1999,p.22-23

¹³ REALE, 1994, p.336

“Das coisas que têm valor, algumas têm muito, outras pouco. De modo semelhante, das coisas que têm desvalor, algumas têm muito, outras pouco. Ora, as que têm muito valor chamam-se “preferidas” (ou promovidas), as que têm muito desvalor são chamadas “rejeitadas” (ou repelidas). Quando se diz “preferível”, entende-se algo por si indiferente, que escolhemos por razão de preferência. O mesmo vale para o “rejeitado”, e os exemplos segundo o princípio da analogia, são os mesmos. Nenhum dos bens [entenda-se: dos bens em sentido estrito, isto é, os bens morais e espirituais] é “preferido” (ou promovido), pois os bens têm já, por si mesmos, o máximo valor e estima; enquanto o “preferido” (ou promovido), encontrando-se num lugar secundário e com um valor e estima menores, *aproxima-se de algum modo da natureza dos bens*. De resto, também a corte, o rei, não são “preferidos” (ou promovidos), isto é, dignitários, mas sim *os que vêm depois dele*.”¹⁴

Todas essas análises feitas são para a distinção entre o que seria esses bens, males e indiferentes dentro da doutrina do estoicismo, pois, tudo isso deveria converter para um caminho de felicidade para todos os estóicos, onde eles teria uma certa apatia para com as paixões, onde a busca pela virtude (bem) seria o caminho certo, sem erro, para a felicidade. O homem que consiga agir conforme a natureza de sua *phýsis*, ou seja, conforme a razão, determinada na virtude, está no caminho para a sua realização, a sua bem-aventurança, que justamente é a felicidade.

Diante do visto, para os estóicos tudo isso era um meio de que o homem se reconheça um ser de razão, e que não se deixe levar pelas emoções, pois elas são como que doenças que afetam o estulto, mas o sage está imune diante do reconhecimento de agir segundo a sua natureza racional. O sage deve ser indiferente a toda emoção, ele deve ser apático.¹⁵

Referências:

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Trad. Antônio Borges Coelho. 5ª ed. Lisboa. Editorial presença, 1999.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.
- REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, v.III, 1994.

¹⁴ Idem, p. 337

¹⁵ ABBAGNANO, 1999, p. 23

DO COMEÇO AO FIM: UMA REFLEXÃO ACERCA DA HOMOAFETIVIDADE

Rosevânio de Britto Oliveira¹

José Nilton Conserva de Arruda²

Resumo: O presente artigo visa desenvolver uma reflexão sobre o filme *Do começo ao fim*, explorando a temática da homossexualidade nele apresentada. Assumimos que a idéia norteadora deste filme de Aluizio Abranches é a questão da homoafetividade, porém, buscamos as raízes da reflexão sobre o tema na história da antiguidade clássica, pois entendemos que as informações colhidas da antiguidade grega possibilitam uma maior compreensão do tema. Assim, a genealogia da sexualidade desenvolvida por Michel Foucault será tomada como parâmetro para o paralelo que traçamos entre a abordagem apresentada no filme e o modo como os gregos vivenciaram e teorizaram sobre as práticas homoafetivas.

Palavra-chaves: Homoafetividade. *Do começo ao fim*. Michel Foucault.

1 Introdução

O filme *Do começo ao fim*³ apresenta uma relação que ainda hoje é objeto de forte discussão: a homossexualidade. Quando analisamos essa vivência nos deparamos com preconceitos fortemente estabelecidos, mas ao mesmo tempo podemos identificar que os homossexuais buscam lutar por seus ideais, lutar contra tantos males que são postos sobre eles, como se fossem seres de outro mundo; anormais, doentes e, uma infinidade de nomenclaturas que ao longo da história foram sendo construídas para defini-los.

Para chegarmos à construção da noção de homossexualidade, tal como ela é atualmente concebida, diversas desconstruções do próprio conceito tiveram de ser feitas em nossa cultura. Ao longo de nossa história, os aspectos individuais da homossexualidade foram admirados, tolerados ou condenados, de acordo com as normas sexuais vigentes nas diversas culturas e épocas em que ocorreram.

Novas terminologias foram sendo utilizadas para nomear as pessoas que assumem o gosto por pessoas do mesmo sexo. Embora Foucault explore em suas análises sobre a

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Email: rosevaniobritto@hotmail.com

² Professor Dr. do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais – UEPB. Email: jn.arruda@uol.com.br

³ **Do Começo ao Fim** é um filme brasileiro que estreou no dia 27 de Novembro de 2009, estrelado por Fábio Assunção, Júlia Lemmertz, Gabriel Kaufmann, Lucas Cotrim, João Gabriel Vasconcellos e Rafael Cardoso. Tem como enredo a história de dois irmãos, Francisco e Tomaz. Em 1986 - Tomaz nasce com os olhos fechados e assim permanece durante várias semanas. Julieta, sua mãe, não se preocupa e diz que quando o filho estiver pronto, que quando ele quiser, ele abrirá os olhos. Foi assim, nos primeiros dias de vida que Tomaz aprendeu o que era livre-arbítrio. Um dia, sem mais nem menos, Tomaz abre os olhos e olha direto para Francisco, seu irmão de cinco anos. No ano de 1992 – Julieta, mulher e mãe amorosa é médica de um hospital e trabalha no setor de emergência. É casada pela segunda vez com Alexandre, pai de Tomaz. Pedro, seu primeiro marido e pai de Francisco, moram na Argentina. Julieta e ele continuam bons amigos. Durante a infância, os irmãos são muito próximos, talvez próximos demais, segundo Pedro, que passa uma temporada com eles em Buenos Aires. 2008 - Anos mais tarde, quando Francisco tem 27 anos e Tomaz 22, Julieta morre. Os irmãos se tornam amantes e vivem uma extraordinária história de amor.

homossexualidade o termo *gay*, a nomenclatura que vamos utilizar ao longo desse artigo é o de homoafetividade. Foucault apresenta suas razões para optar pelo uso do termo *gay* em substituição a *homossexual*:

Isso é importante porque, ao escapar da categorização “homossexualidade-heterossexualidade”, os *gays* deram um passo importante e interessante. Eles definiram de modo diverso seus problemas tentando criar uma cultura que só tem sentido a partir de uma experiência sexual e de um tipo de relações que lhes seja próprio. Creio que uma abordagem interessante seria fazer com que o prazer da relação sexual escape do campo normativo da sexualidade e de suas categorias, e por isso mesmo fazer do prazer o ponto de cristalização de uma nova cultura (FOUCAULT, 2004, p. 122 - 123).

A argumentação apresentada por Foucault é desenvolvida a partir do que ele chama de *cristalização de uma nova cultura*, pois práticas novas requerem uma nova linguagem, não só para descrevê-las, mas também para as possibilitarem e consolidarem-nas. Subjacente a essa sua argumentação a favor de um novo termo para captar uma nova prática, está a convicção de que as palavras carregam uma memória do seu uso antigo, havendo sempre o risco de que os impasses e preconceitos antigos retornem por meio da linguagem. O termo *homossexual* é construído por oposição a *heterossexual*, pois se assume que a heterossexualidade é a vivência sexual positiva e ao mesmo tempo definidora da homossexualidade. Desse modo, a homossexualidade é tomada como uma vivência negativa e incompleta, uma não realização da heterossexualidade. Comentando uma publicação de John Boswell sobre a história da homossexualidade Foucault se pronuncia sobre a importância metodológica de se renovar a terminologia utilizada:

Do ponto de vista metodológico, o fato de Boswell negar a oposição entre as categorias “homossexual” e “heterossexual”, oposição que cumpre uma função importante quanto à forma em que nossa cultura concebe a homossexualidade, representa um avanço, não só no campo do saber como também no da crítica cultural. A introdução do conceito “gay” (no sentido em que Boswell o define) nos proporciona um instrumento útil de investigação e ao mesmo tempo facilita uma melhor compreensão da forma como as pessoas se concebem realmente a si mesmas e como vêem seu comportamento sexual (FOUCAULT, 2005, p. 12).

Assimilando toda essa problemática apontada por Foucault, novas terminologias vão sendo construídas, porém sendo tomado por base aquilo que o termo consagrado nomeou, seja para confirmar ou contestar. Busca-se então a etimologia do termo homossexual. Este adjetivo descreve o comportamento, o relacionamento afetivo de pessoas com outras do mesmo sexo. Assim, a forma adjetiva homossexual significa “mesmo sexo”, sendo praticamente uma junção de termos: do grego HOMO = mesmo e, do latim SEXUALIS = sexual. Segundo Fry e Macrae (1983, p.7), “[...] a homossexualidade é uma infinita variação sobre um

mesmo tema: o das relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo”. O que os autores citados apontam é que um mesmo termo recobre práticas e objetos diferentes. Assim, se postula que o termo homoafetividade é mais adequado para nomear as práticas aqui analisadas.

Assim, no que diz respeito às relações e romances homoafetivos, pessoas com esta condição podem expressar a sua sexualidade, ternura e afeto de diversas formas e, podem ou não expressar isso em seus comportamentos sexuais:

[...] se é verdade que há tantas maneiras de representar e praticar a homossexualidade quanto há sociedades, épocas históricas e grupos distintos nestas mesmas sociedades, uma verdadeira resposta à nossa pergunta implicaria uma série de tomos, começando pela Grécia Antiga, passando por todas as sociedades indígenas, por todas as sociedades industrializadas e pela sociedade brasileira em toda sua complexidade, desde o descobrimento até agora (FRY e MACRAE, 1983, p. 12-13).

O filme que é tomado como objeto de nossa análise, além de explorar um tema que por si mesmo já envolve uma grande problemática, associa esse tema a um dos tabus fundamentais da nossa civilização: o incesto. Assim, partindo das relações marcadas pelos tabus do incesto e da homoafetividade, o filme *Do começo ao fim*, de Aluizio Abranches, pode ser tomado como um manifesto em favor da liberdade, num mundo marcado por regras e opressões. A história de um amor incondicional é narrada de modo que ponha em discussão os nossos ideais de liberdade e limites e, ao mesmo tempo, denuncie a violência, o medo e a intolerância.

O filme apresenta os fatos marcantes na vida dos irmãos Francisco e Tomaz que acabaram por consolidar esta relação. A convivência, o cuidado, a autoproteção, o afeto constante e o ciúme são alguns fatos que pautaram a construção da homoafetividade.

O ápice do filme é quando esta relação é sexualizada, logo após a morte de Pedro, o pai de Francisco e, depois de quinze anos, a morte de Julieta, mãe dos dois irmãos. A narração feita por Tomaz acerca da falta e da saudade traz consigo o amor que unido à saudade transforma-se numa explosão de liberdade.

A afirmação da homoafetividade é apresentada pelo cineasta quando os irmãos estão um diante do outro e se desnudam. Percebemos com isso, a liberdade e a aceitação do forte sentimento construído ao longo da vida deles.

2 A homoafetividade na antiguidade clássica

O termo homossexualidade só foi usado pela primeira vez em 1896 por um médico húngaro, Karoly Maria Berkert. Já o termo homoafetividade foi criado originariamente pelo psicanalista alemão Ferenczi, em 1911, com o assentimento de Freud. Muito embora possamos usar o termo homossexualidade para descrever o domínio dessas práticas na antiguidade clássica, devemos estar atentos para o fato de que as problemáticas vivenciadas por eles eram bem distintas das nossas:

Na antiguidade, a linha de separação entre um homem viril e um afeminado não coincide com nossa oposição entre hétero e homossexualidade; tampouco se reduz à oposição entre homossexualidade ativa e passiva. Marca, antes, uma diferença de atitude em relação aos prazeres. Os signos do afeminado serão: a preguiça, a indolência, a recusa às atividades pesadas, o gosto pelos perfumes e pelos adornos. “O que constiui, aos olhos dos gregos, a negatividade ética por excelência não é evidentemente amar os dois sexos, tampouco preferir o próprio sexo ao outro, é ser passivo com respeito aos prazeres” (CASTRO, 2009, p. 28, grifo do autor).

Dessa forma, a homossexualidade não se constitui na categoria mais adequada para uma análise da experiência grega dos prazeres que aqui estamos nomeando como homoafetivos.

Na Grécia antiga, embora a prostituição e a “homossexualidade” fossem comuns, havia leis severas para punir abusos de tais práticas. Na Grécia era comum casais serem formados por pessoas do mesmo sexo, tanto de homens quanto de mulheres. Essa prática grega levanta os mais variados questionamentos, sobretudo em relação ao valor social da homoafetividade naquela sociedade. Por essa razão, a compreensão da vivência desses prazeres na sociedade grega nos conduz a querer repensar o modo como nós nos relacionamos com os prazeres homoafetivos. Uma prática a ser destacada no mundo grego é a da pederastia, entendida como a relação erótica entre um homem adulto, *erastes*, e um jovem rapaz, o *efebo*, porém essa prática era comum entre a elite grega.

Vejamos o que nos diz Goldhill (2007, p. 54-55), a este respeito:

[...] O homem que deseja é chamado de *erastes*, normalmente traduzido como “amante”, e é um cidadão. [...] O que o *erastes* deseja é um *eromenos*, normalmente traduzido como “amado”. Esse amado deve ser o que é também chamado de um “menino”, e preferivelmente um belo menino (Grifos do autor).

Este envolvimento entre *erastes* e *eromenos* dentro da cidade clássica constitui o modelo dominante de laço erótico, entendida como um processo educacional. Ou seja, “o amante dá ao amado os benefícios de sua experiência, e lhe ensina sobre o mundo. O amor correto significa autocontrole e a possibilidade de transformação do belo menino em bom cidadão” (GOLDHILL, 2007, p.57). O grande cuidado deve ser com a postura afeminada, pois ela manifesta o que é próprio das mulheres, e estas não tem uma função positiva na sociedade grega. Um cidadão deve estar preparado para o comando e não para ser comandado, portanto deve ser senhor em relação aos seus desejos e não escravo.

Por essa razão, a relação sexual entre pessoas adultas do mesmo sexo, entretanto, era reprovada, pois havia a preocupação com essa questão da passividade, de não se ter uma postura que se espera de um cidadão, de modo que esse contato entre homens adultos não é visto de forma positiva e, principalmente se tratando de um homem adulto afeminado.

Estes por sua vez eram denominados de *Cinaidos*, figuras tidas como desprezíveis aos olhos da sociedade grega.

É importante não esquecer que não podemos analisar o passado com categorias do presente que não conseguem captar a prática vivida. Assim, mais do que qualquer outra civilização, a Grécia concebeu um lugar oficial aos amores masculinos. Entretanto, as práticas homossexuais fazem parte dos seus comportamentos sociais habituais e não se limitam aos ritos iniciáticos do fim da adolescência. A Grécia não só concebeu um lugar aos amores masculinos, também podemos ver que existiam ali uma presença forte do lesbianismo⁴, principalmente pelo fato de a mulher possuir sua vida social compartilhada apenas com outras mulheres.

3 Michel Foucault e o estilo de vida gay

Muitas teorias explicativas foram construídas ao longo da história para tentar elucidar e explicar o enigma da homossexualidade, pois era necessário explicar algo que é interpretado como um desvio em relação à heterossexualidade.

Com Fry e Macrae (1983, p. 69-70), podemos destacar algumas teorias explicativas:

[...] as teorias que procuram explicar a homossexualidade em termos biológicos apontam em três direções: hereditariedade, defeitos congênitos e desequilíbrio harmoniais. [...] As outras sugerem que a homossexualidade seria causada por problemas na etapa do crescimento ou que tem alguma coisa a ver com o equilíbrio hormonal.

Essas teorias explicativas concebem a homossexualidade como um desvio em relação à normalidade que é a heterossexualidade. Neste contexto explicativo, o termo homossexual é usado para agrupar uma totalidade de posturas e atitudes que configurariam uma identidade social, ou como também se referem um construto social. Mas paralelo ao avanço dos mais variados movimentos de luta pelos direitos dos homossexuais foi construída uma teoria que tratou a fundo a questão da homoafetividade como um fato social, a *teoria queer*.⁵

Dentre os muitos autores que deram contribuições para a construção da teoria queer, apresentaremos o pensamento de Michel Foucault⁶, pois consideramos que suas categorias

⁴ O lesbianismo se refere à homossexualidade feminina. Vem da palavra "*lésbica*" na qual é derivada do nome da ilha grega de Lesbos, onde a poetisa Safo escreveu amplamente sobre o seu relacionamento emocional com mulheres jovens.

⁵ A teoria queer teve origem nos Estados Unidos em meados da década de 1980 a partir das áreas de estudos gay, lésbicos e feministas, tendo alcançado notoriedade a partir de fins do século passado. Fortemente influenciada pela obra de Michel Foucault, a teoria queer aprofunda as críticas feministas à idéia de que o gênero é parte essencial do ser individual e as investigações de estudos gay/ lésbicos sobre o constructo social relativo à natureza dos atos sexuais e das identidades de gênero. Enquanto os estudos gay/ lésbicos se centravam na análise das classificações de "natural" ou "contranatural" em relação aos comportamentos homossexuais, a teoria queer expande o âmbito da análise para abranger todos os tipos de atividade sexual e de identidade classificados como "normativos" ou "desviantes".

⁶ Michel Foucault nasceu em 1926 em Pitiers, no sul da França, numa família de médicos. Aos 20 anos foi estudar psicologia e filosofia na École Normale Supérieure, em Paris, período de uma passagem relâmpago pelo partido Comunista. Obteve o diploma em psicopatologia em 1952, passando a lecionar na Universidade de Lille. Dois

possibilitam uma problematização inovadora sobre o tema da homoafetividade. Segundo Magnavita (2008, p.17), “Conforme discorre Foucault ao longo da sua obra, não é interessante tomarmos outra época como um modelo, pois não há um valor exemplar em um período que não seja o nosso próprio”. Com isso, percebemos que para este pensador cada época histórica enfrenta problemáticas específicas desenvolve soluções para elas, não servindo como modelo para outras épocas, porém podem inspirar a análise do presente.

Para pensar a homoafetividade dois temas analisados por Foucault são essenciais: o dandismo e o modo de vida gay. São categorias que foram construídas a partir do diálogo com a modernidade literária (Baudelaire)⁷ e a antiguidade clássica.

O dandismo permite compreender a construção do indivíduo moderno a partir de uma existência algo heróico e, por fim, deverá conferir a esta existência aspectos de uma vida como obra de arte.

A Modernidade, para Baudelaire, é um exercício em que a atenção extrema ao real se confronta com uma prática de liberdade que, ao mesmo tempo repeita e viola o real. Uma relação que é necessário estabelecer consigo mesmo (dandismo). Ser moderno não consiste em aceitar-se a si mesmo tal como se é, mas em tomar-se a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e exigente (ascetismo) Para Baudelaire, essa atitude só pode ter lugar na arte, e não na sociedade ou na política (CASTRO, 2009, p. 52).

O segundo apresenta o anseio que se deve ter para respeitar e reativar estilos de vida e de liberdade, estes são encontrados em nossas próprias escolhas no dia-a-dia. É a partir disso que ele apresenta a possibilidade de um estilo de vida gay, pois “talvez se possa dizer que há um “modo de vida gay” ou pelo menos que existe atualmente uma intenção de recriar um determinado modo de viver, um tipo de existência ou estilo de vida que poderíamos chamar de ‘gay’” (FOUCAULT, 2005, p. 22). Explorando aspectos do dandismo tal como tematizado por Baudelaire, Foucault tematiza a possibilidade de se reconstruir o estilo de vida gay e a partir dele apresentar uma alternativa que possa servir como um catalisador de novas relações sociais.

Michel Foucault não usa os termos *homoafetividade* e nem tão pouco *homossexualidade*, mas sim o termo *gay*, como já vimos. Ele faz uso desse termo, pois acredita que o termo homossexual tem sempre uma conotação negativa, visto que ser heterossexual

anos depois, publicou o primeiro livro, *Doença Mental e Personalidade*. Em 1961, defendeu na Universidade Sorbonne a tese que deu origem ao livro *A história da Loucura*. Entre 1963 e 1977, integrou o conselho editorial da revista *Critique*. Em meados dos anos 1960, sua obra começou a repercutir fora dos círculos acadêmicos. Lecionou entre 1968 e 1969 na Universidade de Vincennes e em seguida assumiu a cadeira de História dos sistemas de pensamentos no Collège de France, alternando intensas pesquisas com longos períodos no exterior. A partir dos anos 1970, militou no Grupo de informações sobre prisões. Entre suas principais obras estão *História da sexualidade* e *Vigiar e punir*. Foucault morreu de AIDS, em 1984.

⁷ Foucault toma a Modernidade como um êthos, isto é, como uma maneira de ser, de postar-se com liberdade perante as pressões da sociedade. A figura do dandi que aparece na literatura de Baudelaire é tomada como ilustrativa da postura que ele quer assinalar: “Em um dos artigos sobre a famosa resposta de Kant à pergunta ‘o que é o iluminismo?’”, Foucault aborda a Modernidade como êthos, ou seja, como uma atitude, e não como uma época. Aqui, para caracterizar a atitude da Modernidade, aparece a figura de Baudelaire. (CASTRO, 2009, p. 52).

seria então a positividade. Sendo assim, gay seria um termo que afastaria a negatividade da palavra homossexualidade. “Nós não devemos descobrir que somos homossexuais. [...] nós devemos, antes, criar um modo de vida gay. Um tornar-se gay” (FOUCAULT, 1984, p.1). Para o filósofo, ser gay é uma opção. É fazer escolhas e também assumir e construir modos próprios de vida a partir de indefinidas relações homoafetivas.

Uma palavra chave na construção desse estilo de vida gay é a *amizade*. Numa entrevista dada por Foucault no ano de 1981, tendo por título *Da amizade como modo de vida (De l'amitié comme mode de vie)*, o filósofo busca descrever como se dá esta amizade referente às relações homoafetivas. Tais relações pautadas na amizade são independentes de idades. O problema apontado aqui não é em relação à idade, mas como é vivenciada a homoafetividade. Vejamos o que afirma este pensador:

O problema não é o de descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, mais importante que isso, daí em diante, de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. E essa, sem dúvida, é a razão pela qual a homossexualidade não é uma forma de desejo, mas algo de desejável. Temos que nos esforçar em nos tornar homossexuais e não obstinarmos em reconhecer que o somos. É para essa direção que caminham os desenvolvimentos do problema da homossexualidade, para o problema da amizade (FOUCAULT, 1981, p.1).

É isto que se torna o problema, pois como vemos aqui, a homossexualidade estaria voltada para a amizade, o coleguismo, a cumplicidade dos parceiros e, não propriamente, para o ato sexual. O que passa a inquietar as pessoas não seria o fato de imaginar um ato sexual que não fosse conforme a lei natural, mas sim este ato ser pautado por um relacionamento de amor, de amor e amizade que constituísse um novo estilo de vida, pois não existe uma essencial da homossexualidade que deva ser sempre atualizada em contextos históricos diferentes. Porém, historicamente os homossexuais se compreenderam como constituidores de um modo de vida diferente e muitas vezes separado:

Naturalmente esse aspecto da consciência coletiva dos homossexuais muda ao longo do tempo e varia de acordo com o lugar. Assim, ele adotou, segundo as circunstâncias, a forma de consciência de se pertencer a uma espécie de sociedade secreta, a uma estirpe maldita ou a um setor da humanidade ao mesmo tempo privilegiado e perseguido; adotou a todo tipo de formas de consciência coletiva, do mesmo modo que, diga-se de passagem, a consciência dos trabalhadores não qualificados experimentou várias transformações (FOUCAULT, 2005, p. 15).

A amizade pode transformar de fato as relações homoafetivas, como podemos observar no filme analisado. Quando assistimos a este filme nos perguntamos sobre este relacionamento, sua construção e a afirmação desse sentimento. Acreditamos que este sentimento surgiu entre eles em função do isolamento que tinham do mundo. Parece-nos que foram criados juntos demais e sem presenças de outras crianças, sem amigos e sem primos.

Isso os uniu exageradamente e proporcionou esse sentimento forte de amizade, o que só cresceu com o tempo. Depois de adultos, continuarem a nutrir e a sexualizar esse sentimento.

A liberdade perpassa toda a narrativa do filme, ela é essencial na construção do amor de Francisco e Tomaz. Assinalamos que os irmãos não conviveram com outras crianças. Cada um só tem ao outro como companhia, dessa forma, os pais deixaram eles próprios decidirem sobre o sentimento que os irmãos construíram entre si. Eles perceberam algo diferente nesta aproximação e nesta amizade profunda. Tiveram medo, mas não tomaram nenhuma atitude para reprimir isto.

Retomando a entrevista *Da amizade como modo de vida*, Foucault mostra que os indivíduos podem dar lugar a uma relação intensa que não se pareça àquelas já estabelecidas institucionalmente. Ou seja, como um modelo já preestabelecido em nossa sociedade. Abre, pois o espaço para que esta relação seja vista como uma cultura e até mesmo uma ética, ou até mesmo um novo modelo de vida a ser seguido. Para ele, a nossa sociedade apresenta vários modos ou modelos de vida para serem seguidos e não apenas um estabelecido. Para Foucault, a ética não corresponde a seguir uma padronização, mas permitir escolhas pautadas pela liberdade.

4 Considerações finais

Procuramos refletir sobre a homoafetividade a partir da abordagem apresentado no filme *Do começo ao fim*; percebemos que, acima de tudo, esta história é contada de forma delicada e constroi como seus personagens pessoas comuns: um amor construído ao longo da história de vida dos dois irmãos: Francisco e Tomaz. Assim, o filme desenvolve essa história de amor, independente dos tabus que envolvem as relações de parentesco e a sexualidade.

O artigo procurou analisar a temática homoafetiva e tomou como ponto de partida o filme de Aluizio Abranches, mas avançamos a análise e buscamos fazer uma genealogia dos discursos diversos sobre a homoafetividade ao longo da história. Nessa breve pesquisa histórica adentramos no pensamento grego, e descrevemos de forma sucinta como se dava este amor entre eles. Na sequência, apresentamos os tabus e preconceitos vivenciados na sociedade contemporânea em relação às práticas homoafetivas. Por fim, exploramos o pensamento filosófico de Foucault acerca da homoafetividade.

Dessa forma vimos a importância de se pensar a homoafetividade a partir das categorias foucaultianas de dandismo e estilo de vida gay, pois podemos perceber a contribuição positiva do modo como os gay vivencia a sua sexualidade, permitindo repensar o modo como nos relacionamos com a sexualidade de um modo geral. Contestar o que é apresentado pela sociedade, pelos discursos científicos, religiões e morais como o adequado para a nossa sexualidade, e reinventar o modo como usamos os prazeres. Uma reinvenção complexa de si mesmo, explorando e elegendo o que permitirá fazer da própria vida uma obra de arte. Um estilo de vida gay que não se deixe aprisionar por qualquer discurso que pretenda ser verdadeiro, como o das ciências, ou libertador, como os revolucionários.

Referências

DO COMEÇO AO FIM. Direção, produção e roteiro: Aluizio Abranches. Música: André Abujamra. Europa filmes, 2009. DVD (90 min): widescreen, color, legendado.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos, 81).

FOUCAULT, MICHEL. **Ética, sexualidade e política.** (Ditos e Escritos V). Trad. Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, **Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos.** Trad. Jorge lima Barreto e Maria Cristina G. Cupertino. São Paulo: Landy Editora, 2005.

GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia:** como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Tradução Cláudio Bardella. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 53-62.

MAGNAVITA, Alexey Dodsworth. Identidade gay e os preconceitos que cerceiam a tolerância. **Revista Ciência e Vida Filosofia,** São Paulo, nº 22, 2008.

TEXTOS DE FOUCAULT EM PORTUGUÊS. "Da amizade como modo de vida." Disponível: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>. Consultado em: 06/ 11 / 2011.

TEXTOS DE FOUCAULT EM PORTUGUÊS. "Sexo, poder e a política da identidade." Disponível: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>. Consultado em: 02/ 09 / 2011.

O CARÁTER FILOSÓFICO SEGUNDO SÓCRATES NO *TEETETO* DE PLATÃO

Tadeu Júnior de Lima Nascimento¹

Resumo: É corriqueiro escutarmos na contemporaneidade o senso comum falar que aquele que se dedica à filosofia, em geral é ateu, agnóstico, recluso, sábio ou até mesmo louco etc. O filósofo é alvo tanto da admiração quanto do desprezo da sociedade. Todavia, esse preconceito não é uma novidade na história da filosofia. Temos relatos desde a antiguidade que já nos alertavam sobre essa espécie de “*Bullying* acadêmico-social”. Em função disso algumas questões podem ser levantadas no tocante ao modo de viver desses pensadores, entre elas estão: conhecemos as características do seu viver? Ou melhor, Existe algo como um “estereotipo” ou padrão de conduta que abarque todos os filósofos? Neste sentido o presente trabalho pretende refletir acerca da idéia socrático-platônica sobre este assunto. Mesmo cientes da vasta caracterização feita por Platão, no conjunto das suas obras, utilizaremos aqui como fundamento, uma leitura do *Teeteto*, diálogo considerado da fase madura dos escritos desse pensador. Tal leitura não será focada na questão do conhecimento enquanto *episteme* tão discutida nessa obra, mas privilegiará a perspectiva de formação do caráter, do costume (*ethos*) tomando pra isso o exemplo de Sócrates e sua explanação. Servir-nos-emos de comentários de Victor Goldschmidt e Benedito Nunes bem como da tradução deste último, para então podermos achar senão respostas, ao menos um caminho para compreensão deste incógnito ser denominado filósofo.

Palavra-chaves: Platão. *Teeteto*. Caráter Filosófico.

Do conhecimento à auto-caracterização

A estruturação de uma teoria do conhecimento platônica passa (logicamente) pelo *Teeteto*. Não exatamente por encontrar nesse, um esquema bem organizado dessa teoria, mas sim porque esse diálogo expõe diferentes maneiras de se pensar, o que seria mesmo o conhecimento. Vale salientar que assim como outros diálogos platônicos como *Eutifrôn*, *Crátilo*, *Lísis* etc. o *Teeteto* é aporético, ou seja, ele termina numa aporia, Sócrates e Teeteto não chegam a uma conclusão do que é o conhecimento após, é claro, uma longa busca dialética que monta e descarta três teses oferecidas por Teeteto: conhecimento como sensação, como uma opinião verdadeira e como uma opinião verdadeira acrescentada de uma explicação racional. O modo de pensar presentes nessas teses percorre a história da filosofia, até (e fortemente) em toda a epistemologia moderna com as discussões entre empiristas e racionalistas como Locke, Descartes, Berkeley, e até mesmo Kant em sua tentativa de síntese dessas correntes. Eis a opinião na introdução feita por Benedito Nunes em 1973 a esse diálogo:

¹ Curso de Filosofia – UEPB. Email: tjelithe@yahoo.com.br, ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Maria Simone Marinho Nogueira – DFCS/UEPB

Revela-se no *Teeteto*, diálogo inconclusivo que fecha o círculo problemático da questão para a qual não há saída, o sentido eminente da dialética platônica, que é levar o interlocutor, graças à maiêutica tantas vezes referida no texto, a encontrar por si mesmo aquele tipo de solução específico da filosofia, que jamais acobertando, disfarçando ou suprimindo os problemas, deixa o pensamento seguir, livre e criadoramente, o caminho de suas próprias perplexidades.²

Platão usa esse diálogo para então criticar alguns modos de se entender conhecimento em seu tempo, são citados inclusive os modos de Parmênides, Heráclito e dos “materialistas” em geral a quais Sócrates chama de “não iniciados” que: “só acreditam na existência daquilo que eles são capazes de segurar com as duas mãos”(PLATÃO,2001,p.55). Porém, quando se vê obrigado a discutir sobre a primeira tese de Teeteto: conhecimento é sensação ligada com a tese de Protágoras: o homem é a medida de todas as coisas. Então percebe-se a dureza com que Platão critica o sofista. Mesmo com todo o respeito ou até mesmo a diplomacia irônica do modo de falar socrático, a aversão pela doutrina de Protágoras fica claríssima e talvez tenha seu apogeu na fala de Sócrates sobre o sofista: “se o admiramos como a uma divindade por causa da sua sabedoria, em matéria de discernimento ele não bate nem os girinos, quanto mais um ser humano.”(PLATÃO,2001,p.55). É fato que o maior ingrediente do *Teeteto* é a dificuldade de se achar uma definição pra o conhecimento enquanto *Episteme*, mas há algo que pode ser percebido e que tempera esse diálogo: a auto caracterização socrática, o conhecimento agora enquanto *Gnosis* que o mestre de Platão parece ter do viver filosófico, dos costumes (*Ethos*) do filósofo, aparentemente um desabafo de Sócrates sobre sua vivência como tal. Platão leva o leitor a um retrato vivo do que é ser filósofo, mas especificamente o modo socrático de filosofar. A explanação de Sócrates a Teeteto sobre si e sobre ser filósofo, nos possibilita pensar e até estudar aquele como um “tipo ideal” de filósofo, se é que é possível usar essa linguagem weberiana sem cometer um anacronismo indevido.

Sócrates: o obstetra das almas

Já no início do diálogo Sócrates faz uma interessante analogia entre a arte de sua mãe e a sua. Assim como sua mãe era parteira, Sócrates também se dizia um obstetra, mas não partejava mulheres e sim homens, também não ajudava a dar a luz a corpos e sim a idéias, dizia ele:

Sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. (PLATÃO,2001,p.47).

² Platão. *Teeteto* – Crátilo/ Platão; tradução de Carlos Alberto Nunes. - 3. Ed. Ver. – Belém: EDUFPA, 2001. Int. p 26.

Sócrates se coloca como alguém que não ensina seus discípulos, estes não aprenderiam nada com seu mestre e sim, dariam a luz a idéias com sua ajuda e da divindade, entretanto, esse modo de proceder na relação mestre-aluno parece ser mais uma característica desse filósofo, tal como explica Victor Goldschmidt:

A confissão de ignorância não passa de uma astúcia da ironia socrática.... Enquanto o aluno se acredita provido de um saber orgulhoso, a ciência do mestre deve calar-se e humilhar-se diante dele, para que o aluno possa tanto mais livremente produzir suas falsas opiniões. (GOLDSCHMIDT,1993,p.77)

Assim como na apologia e em outros diálogos, Sócrates aparece como alguém incompreendido pela maioria das pessoas e essa característica estender-se-ia a qualquer um que fosse realmente filósofo. Sócrates advertia Teeteto para o que falavam os críticos: “dizem apenas que eu sou o homem mais esquisito do mundo e que lanço confusão no espírito dos outros.” (PLATÃO,2001,p.45). Entretanto, o filósofo acreditava que realmente a divindade teria lhe incitado a ser parteiro de homens e sua arte conduziria à maiêutica: o parto de idéias. É importante como a divindade esta sempre presente nas palavras de Sócrates. Platão não afasta esse respeito socrático pelas divindades em seus diálogos talvez, porque uma das acusações que condenaram seu mestre a beber a cicuta, foi a de não acreditar nos deuses gregos. Aparentemente essa piedade faz parte das características do filósofo que aqui vamos chamar: filósofo socrático- platônico. No decorrer do diálogo, junto ao levantamento e rejeição das teses sobre o conhecimento, Sócrates vai demonstrar a Teeteto e Teodoro várias características de um filósofo, que levam, de certa forma, a tornar este, alguém mal compreendido pelo censo comum.

Ethos (h0qov): as características do filósofo socrático-platônico

Como caracterizar o filósofo? Que propriedades há na alma, no caráter (*ethos*) desse pensador? Quando Teeteto se disse admirado perante o desenrolar dialético da sua conversa com Sócrates, este responde enaltecendo o que seria a maior característica do filósofo: a admiração. Platão então estabelece a raiz subjetiva da filosofia nas palavras de Sócrates: “... pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia.” (PLATÃO,2001,p.55). Posteriormente, essa idéia de que o principio da filosofia está na admiração foi novamente colocada pelo filósofo de Estagira. Aristóteles, discípulo de Platão, coloca em sua *Metafísica* que: “De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração.”(ARISTÓTELES,2002,p.11) Esse consenso entre dois dos pilares da filosofia, talvez seja o bastante para considerarmos a admiração, um fator indispensável para qualquer um que deseje adentrar os caminhos da filosofia.

Para Platão os filósofos eram discriminados também por desconhecerem os acontecimentos mais triviais da sua sociedade como o nascimento de crianças, novas leis ou novos herdeiros. Não por serem indiferentes, pois o filósofo “Nem chega mesmo a saber que não sabe nada disso.” (PLATÃO,2001,p.83). Seu pensamento transcende os objetos sensíveis e banais, flutua por cima de tudo o que no censo comum é importante. Se ouve alguém se

gabar porque é dono de uma grande propriedade de terra, não se impressiona, pois está acostumado a contemplar toda a terra. Para exemplificar seu pensamento Sócrates cita algo que teria acontecido com Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo. Um dia Tales olhava para o céu observando os astros e caiu num poço. Uma mulher da Trácia viu a cena e zombou dele dizendo que “ele procurava conhecer o que estava no céu, mas não via o que estava junto dos pés” (PLATÃO,2001,p.83). Segundo Platão essa pilheria pode ser aplicada a todas as pessoas que vivem em função da filosofia. Todo indivíduo deste tipo afasta seu pensamento das coisas sensíveis e o direciona a busca pela virtude, pela ética, pelo autoconhecimento, o filósofo então: “... só de corpo está na cidade em que habita...” (PLATÃO,2001,p.83)..

Sócrates não deixa de atacar aqueles que se dizem especuladores filosóficos, mas se dedicam a uma vida apenas política, aristocrata, de batalhas retóricas em tribunais e discussões presas as leis, são como escravos em comparação a liberdade de pensamento do filósofo. Essa crítica aparenta ser indiretamente para o tipo de ensino sofista. Platão chama essas pessoas “arraia- miúda do campo da filosofia” (PLATÃO,2001,p.82)., ou seja, são pessoas de pouca importância.

Mas o que o filósofo busca conhecer? A resposta é dada por Sócrates a Teodoro em uma das belas passagens do *Teeteto*: “Mas o que seja o homem e o que, por natureza, lhe cumpre fazer ou suportar, para distingui-lo dos outros seres, eis o que ele procura conhecer, sem poupar esforços em sua investigação.” (PLATÃO,2001,p.83). A fala de Sócrates expõe duas missões bastante complexas para o filósofo: a primeira de ordem metafísica e que perdura até a contemporaneidade: o que é o homem? O que somos na realidade (ou usando um vocabulário mais socrático), em si? A segunda remete a ética, a moral, a política, aos deveres e direitos de cada homem. Algo que vai ser bastante discutido por Aristóteles e pelas escolas helenistas tomando talvez a ética a partir daquele, “status” de disciplina da filosofia. Em suma a busca pelo modo de viver do homem, seu comportamento, Atravessou também toda a história da filosofia e teve várias possibilidades. Algumas máximas ficaram famosas como o imperativo categórico de Kant, mesmo assim ainda continua sendo objeto de busca do conhecer filosófico.

Esse atributo político é uma característica importante do filósofo socrático-platônico, tanto que na *República* este é o mais preparado pra governar o estado. Além disso, o cuidado com a alma dos outros tem forte presença na filosofia platônica. Como é bastante claro na clássica alegoria da caverna, contida no livro VII da *República*, onde o filósofo após contemplar a verdade, a luz do inteligível, se vê diante de uma “obrigação” moral de tentar tirar outros indivíduos da escuridão da caverna, da ignorância que eles se encontram. No *Teeteto* Platão explana que além daquele cuidado com a alma presente na *República*, existe outra utilidade em conduzir uma pessoa à problemática filosófica: a de fazer com que essa pessoa e aqueles que a vêem, perceba quão duro é o trabalho do filósofo e o respeitem mais. É o que Sócrates deixa manifesto em suas palavras a Teodoro:

Porém no caso, amigo, de conseguir ele arrastar alguém para as alturas em que se encontra e de resolver-se este outro a sair das perguntas: em que te

ofendi? Ou Em que me ofendeste? Para considerar a justiça ou a injustiça em si mesmas e procurar saber em que uma difere da outra ou de tudo o mais, desistindo de aplicar-se a temas como o de saber se é feliz o rei ou quem for possuidor de montões de ouro, para estudar a realeza em geral ou a felicidade e a desgraça do homem em universal, em que consistem e de que modo convém à natureza humana adquirir uma e fugir da outra: quando aquele individuo de alma pequenina, afiada e chicanista se vê obrigado a responder a todas essas questões, então, é sua vez de sofrer o mesmo castigo: sente vertigens na altura a que se viu guindado e, por falta de hábito de sondar com a vista o abismo, fica com medo, atrapalha-se todo e mal consegue balbuciar, tornando-se objeto de galhofa. (PLATÃO,2001,p.85).

Se na alegoria da caverna o caminho dialético em direção a maiêutica ofuscava os olhos, no *Teeteto*, essa contemplação dos problemas filosóficos causa vertigens, todavia, o que a há de comum entre essas reações é a falta de costume da alma em buscar as coisas em si. Platão expõe a filosofia como uma preparação, até mesmo pra morte, tal qual este filósofo coloca no *Fédon* (passos 64a – b). É possível que no *Teeteto* ele queira demonstrar que cada individuo tem seu papel na sociedade e é necessário que haja respeito entre todos, seria uma questão de alteridade, de compreensão do modo de pensar do próximo, assim como Teodoro entendeu: “Se conseguisses, Sócrates, convencer todo mundo da verdade do que disseste como fizeste comigo, haveria mais paz e menos males entre os homens.” (PLATÃO,2001,p.86). Ou, quem sabe, poderia ser em ultima instância, um pensamento religioso, algo que não diminuiria os males do mundo como falava Teodoro, mas, uma subjetividade piedosa que traria a paz interior pra cada individuo, como se o filósofo pudesse fugir do mundo. É isso que aparenta dizer a resposta de Sócrates a Teodoro:

... Porém não é possível eliminar os males – forçoso é haver sempre o que se oponha ao bem—nem mudarem-se eles para o meio dos deuses. É inevitável circularem nessa região, pelo meio da natureza perecível. Daqui nasce para nós o dever de procurar fugir o quanto antes daqui para o alto. Ora, fugir dessa maneira é tornar-se o mais possível semelhante a deus; e tal semelhança consiste em ficar alguém justo e santo com sabedoria. (PLATÃO,2001,p.86).

Essa idéia socrático-platônica de buscar ficar o máximo o possível parecido com a divindade, que lembra o modo de pensar do cristianismo, é bastante explorada por Platão, este se coloca, inflexivelmente, contra o antropomorfismo que o povo grego tinha com relação aos seus deuses. O deus pra Platão aparenta ser símbolo de virtude perfeita e em contra partida à religiosidade popular de sua época, o filósofo percebe que devemos imitar a divindade e não fazer dela uma imitação de nós mesmos. Tal pensamento já tinha sido citado na *República*: “Efetivamente, os deuses nunca descuram quem quiser empenha-se em ser justo e em se igualar ao deus, até onde isso é possível a um homem, na prática da virtude.” (PLATÃO,2001.p.482). Eis então outra característica do filósofo socrático-platônico: o

empenho em praticar a virtude para assemelhar-se a deus. Obviamente essa religiosidade platônica é questionável. Esse autor poderia estar utilizando da religiosidade por ser algo de muita relevância para tempo e por saber que através dela, seus escritos teriam um impacto maior. Porém, a presença constante dessa temática nos diálogos platônicos, desde os da chamada juventude como o *Eutifrôn* (sobre a piedade) até sua última e inacabada obra *As Leis* (quando Platão fala no homem se tornar um qeofilhj- “amigo de deus”) nos faz tender a acreditar num Platão religioso, ao modo dele, claro.

Considerações finais

O que é o conhecimento? Se a aporia incógnita presente no *Teeteto* já nos possibilita tomar esse diálogo emblemático, como de suma importância no conjunto da obra platônica, em peculiar a teoria conhecimento. Parece-nos que seu legado ainda é maior se o observamos pela perspectiva que aqui foi apresentada. De um diálogo que debate sobre a fundamentação do conhecimento, mas que também traz a tona algumas características do filósofo, segundo Platão e por quer não dizer, segundo Sócrates. No que parece ser mais uma homenagem do autor ao seu mestre, o *Teeteto* possui uma pequena amostra do caráter de Sócrates, que em sua comparação entre seu filosofar e a arte de partejar, expõe praticamente um modelo de filósofo, uma caracterização que pretende talvez, servir de orientação pra formação deste, se é que se pode formular um “estereótipo” pra alguém que, segundo o próprio Sócrates, tem tanta liberdade de pensamento. Doravante, se o *Teeteto* é aporético e deixa- nos de herança uma problemática acerca do conhecimento, enquanto *episteme*, junto a isso é plausível pensarmos que, do ponto de vista ético, parece que voltamos pleonasticamente, às palavras do templo de Delfos tão repetidas por Sócrates: “gnw8q, sauto9n” - “Conhece-te a ti mesmo”.

Referências

- PLATÃO. *Teeteto – Crátilo/* Platão; tradução de Carlos Alberto Nunes. - 3. Ed. Ver. – Belém: EDUFPA, 2001.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão. Estrutura e método dialético*. Trad. Dion Davi Macedo. Edições Loyola. 5ª Ed. Março de 1993.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de GIOVANNI REALE. Vol. II. Trad. Marcelo Perine. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2002.
- PLATÃO, *A República*. Trad. introd. e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FINALIDADE DO CONHECIMENTO: UM SABER APLICÁVEL À VIDA PRÁTICA

José Eudo Bezerra¹

Resumo: Este trabalho tem como propósito analisar uma compreensão acerca do conhecimento como um saber aplicável à vida prática. Epicuro na sua gnosiologia concede aos sentidos a função de critério de verdade do conhecimento, visto ser por meio dos sentidos que as imagens das coisas nos atingem. É através das afecções que aceitamos ou rejeitamos as coisas. O modo pelo qual o indivíduo conduzirá a sua vida deve estar em conformidade com o conhecimento que legitima e calcula os prazeres e dores, uma vez que viver com sabedoria implica viver distante das perturbações.

Palavra-chaves: Conhecimento. Vida prática. Prazer. Epicuro.

A peculiaridade do processo cognitivo em Epicuro consiste tão somente no fato de atribuir ao homem a capacidade de pensar e emitir juízos a respeito de si e de outros compostos. Este processo deve ser explicado em decorrência das interações (choques) entres os átomos. Desde que algo existe – por exemplo, um mundo a ser pensado e conhecido – este algo veio a ser em virtude dos choques.

Para Epicuro, o critério fundamental de conhecimento é a sensação. Impôs-se, aqui, contra praticamente toda a tradição filosófica que lhe precedeu e afirmou não apenas o caráter objetivo da sensação, mas também a sua validade absoluta como critério de verdade. Assim, é por meio dos sentidos que nos chegam as imagens das coisas. Os sentidos atestam que todas as coisas que nos cercam vêm a ser e desaparecem. Tanto a geração quanto a corrupção só podem ser explicadas se admitimos a permanência de um substrato cuja natureza não pode ser outra que a matéria, conforme observa Duvernoy²: “o epicurismo diz que o conhecimento deve reportar-se à sensação, e que a existência da matéria, tal como ela é, não se deduz. A realidade é tal que existe alguma coisa, e essa alguma coisa é a matéria”.

Observa Lucrecio³ que o conhecimento é um processo originado da relação entre natureza sensória e mental do homem e as coisas do mundo. Segundo Epicuro, a natureza (*phýsis*) é aquilo que afirmo em mim como sensação, uma vez que ela apresenta-se de maneira imediata e evidente, por conseguinte, inegável. Ademais, a atividade do espírito humano é racional, porém a sua legitimidade resulta da conformidade que estabelecemos entre o que é pensado e o que é percebido.

Segundo Diógenes Laércio⁴, os epicuristas afirmam que todas as sensações são verdadeiras, porém, surge uma dificuldade: como explicar a incompatibilidade entre a torre redonda vista ao longe e a mesma torre que vista de perto é quadrada? Os epicuristas procuram reafirmar a infalibilidade das sensações argumentando com a teoria dos simulacros conforme afirma Lucrecio:

¹ Professor do Departamento de Filosofia – Campus Caicó – e-mail: joseeudob@uol.com.br

² Duvernoy, J.-F. Op. cit., p. 42.

³ Lucrecio, op.cit., IV, v. 479-489. P. 85.

⁴ DL, op. Cit., X, 32, p. 289.

Quando vemos ao longe as torres quadradas duma cidade, acontece que muitas vezes as percebemos redondas, visto que todo ângulo percebido de longe parece obtuso ou até mesmo não se vê e perde o seu efeito, sem que aos nossos olhos chegue qualquer impressão; efetivamente, os simulacros, ao serem levados pelo ar, ficam muito fracos, em virtude dos choques freqüentes com o mesmo ar. Assim, o ângulo escapa aos nossos sentidos e todas as estruturas de pedras aparecem como se tivessem sido passadas no torno, não porque efetivamente e verdadeiramente sejam, redondas, mas porque as formas surgem como que diluídas numa penumbra.⁵

Nesta passagem Lucrécio sugere que, ao observador inferir uma opinião deve-se levar em consideração as condições físicas nas quais ele está posicionado, uma vez que a distância, os simulacros chegam desgastados pelos choques com o ar ao longo do caminho até ao observador, induzindo-o a julgar que a torre é redonda. Entretanto, ao observá-la de perto irá atestar que, de fato, ela é quadrada. Assim, para Epicuro a falsidade e o erro estão na opinião que acrescentamos às sensações, isto é, dependem da superposição de uma simples opinião quando um fato espera a confirmação crítica, ou, pelo menos, espera não ser contraditado.⁶ Sendo Assim, o conhecimento se dá na relação entre as atividades irracionais e racionais, visto ser o único modo de realizar uma investigação da realidade. Entretanto, qual o objetivo do conhecimento para Epicuro?

Epicuro afirma que o estudo da natureza tem por finalidade libertar o homem dos grandes temores que ele tem a respeito da morte, dos deuses, ou seja, possibilitar ao homem desvencilhar-se das opiniões errôneas. Segundo Epicuro, o estudo da natureza possibilita uma nova leitura identificando erros anteriores, estabelecendo novas opiniões sobre os fenômenos observados e interpretados. Observa Balaudé⁷ que Epicuro faz caça às opiniões vazias afirmando: “opiniões vazias são aquelas que pensam o impossível, não obedecendo àquilo que nos aparece aos sentidos”.

Na Máxima 12, Epicuro afirma que sem o estudo científico da natureza não seria possível fruir os prazeres em sua pureza. Para ele, as explicações sobre os fenômenos devem ter como critério as evidências daquilo que nos aparece aos sentidos, uma vez que, quem contradiz a evidência dos fatos, jamais poderá gozar de genuína paz mental⁸. Deste modo, Epicuro sugere que, a cada fenômeno investigado a partir do método das múltiplas explicações, é imprescindível calcular pelo critério das impressões sensíveis, visto que entrar em desacordo com as evidências significa assumir a crença que se expressa nas opiniões falsas do mito conforme o passo seguinte:

Não devemos fazer indagações sobre a natureza de acordo com axiomas vãos e leis arbitrárias, e sim de acordo com o desafio dos próprios

⁵ Lucrécio, op.cit., IV, v. 354-364. P. 83

⁶ DL, op. Cit., X, 50, p. 294.

⁷ Balaudé, 1999, p. 1206.

⁸ DL, op. cit., X, 96, p. 289.

fenômenos. Nossa vida não necessita de irracionalidade nem de opiniões vãs, e sim de que vivamos sem perturbações.⁹

Epicuro afirma que a ausência de temores possibilita o indivíduo inferir opiniões desprovidas de impressões equivocadas, uma vez que ele afirma depender a fruição dos prazeres do conhecimento dos limites do corpo, o que só é possível com a *physiología*. Viver distante das opiniões vazias auxilia para a compreensão das verdadeiras causas dos fenômenos da natureza, distanciando o homem dos medos que ocasionam perturbações à alma. Destarte, Epicuro sugere o uso de um método que tem como característica principal a observação dos fenômenos físicos, o qual visa ao conhecimento voltado para a vida prática.

O método epicúreo

Nas Cartas e nas Máximas há indícios de que Epicuro se utilizava de um método para abordar as questões da física e da ética. Segundo Diógenes Laércio¹⁰, Epicuro tratou da questão do método para a investigação da natureza num livro intitulado *Canon*. Algumas passagens das *Cartas* atestam que, para Epicuro, a *physiología* exige um modo particular de conduzir a investigação da realidade. Assim sendo, o modo pelo qual Epicuro elabora adequadamente a observação dos fenômenos naturais e o modo pelo qual o indivíduo busca a felicidade sugere o uso de um método epistêmico.

O *Corpus* epicúreo atesta que a atitude do *phylosophós* implica sempre uma investigação da *phýsis* e da ética. Na primeira, o investigador busca compreender o que há, o que é, o que existe e como existe, isto é, sobre o mundo das coisas. De acordo com Epicuro, investigar a *phýsis* implica conhecer os limites do agir humano. É partir das sensações que podemos calcular se nossas opiniões estão fundamentadas na *phýsis*. No parágrafo 143 das Máximas Principais, Epicuro afirma:

Quem desconhece a natureza do todo, mas sente um temor cheio de dúvidas por causa de alguns mitos, não consegue livrar-se do medo em assuntos extremamente importantes. Sendo assim, sem o estudo científico da natureza não seria possível fruir os prazeres em sua pureza.¹¹

O Exercício da *physiología* para Epicuro é fundamental para o investigador em conformidade com a *phýsis* elaborar suas opiniões e teorias, ou seja, a autenticidade do conhecimento está em medir suas opiniões com a própria natureza (*phýsis*). Esta é a referência do que somos e almejamos; modelo para termos uma vida tranquila, ausente dos medos, e das falsas opiniões. Assim, a necessidade do estudo da natureza sugere a utilização de um método para obter o conhecimento, o qual tem como principal preocupação a projeção de um saber aplicável à vida prática como sugere o passo seguinte:

⁹ Ibidem., X, 87, p. 303.

¹⁰ DL, op. Cit., X, 31, p. 289.

¹¹ DL, op. cit., X, 143, *Máximas Principais* XII, 1998, p. 317.

Assim, se esta exposição for memorizada cuidadosamente e produzir efeito, creio que qualquer pessoa, seja ela quem for, embora não penetre em todos os detalhes mínimos, conquistará uma segurança incomparavelmente forte em comparação com o resto da humanidade. Com efeito, por si mesma ela esclarecerá muitos pontos particulares por mim tratados exaustivamente no sistema completo de minha doutrina, e esses mesmos elementos, uma vez fixados na memória, jamais cessarão de ajudá-la.¹²

O método epicúreo apresenta como característica a observação dos fenômenos físicos, determinando sua forma de expressar as opiniões acerca da realidade. Epicuro afirma nas Cartas que, para inferir uma opinião sobre um determinado fenômeno, este deve ser observado por diversas vezes, fazendo-se necessário a confirmação dos fatos verificados. Além disso, o método proposto por Epicuro tinha como objetivo delimitar um modelo investigativo que fosse capaz de ser utilizado na vida prática, revelando um modo de viver e de compreender a natureza.

Assim, todo conhecimento apreendido por meio deste método tem como finalidade interagir homem e natureza da melhor forma possível. Entretanto, Epicuro admite a possibilidade da existência de determinados objetos não serem evidenciados pelos parâmetros instituídos pelo seu método. Conseqüentemente, isto implica admitir as limitações do modelo com o qual o investigador observa a natureza.

Segundo Elizabeth Asmis¹³, o método epicúreo poderia ser utilizado em dois momentos diferentes: num primeiro momento, o investigador deve ter como pretensão a correspondência entre os conceitos tratados e as palavras usadas para nomeá-los. Observa Epicuro que se deve ter o cuidado com o uso de palavras ao conceituar os fenômenos observados para não distanciar do significado original.

No segundo momento, observa Asmis, o investigador deve fazer uso das observações possibilitando evidências acerca do que está sendo investigado, uma vez que a observação é de suma importância para a distinção dos objetos e para a compreensão da *phýsis*. No entanto, que instrumentos o método epicúreo utiliza para o conhecimento dos objetos a serem investigados? Para Epicuro, são os órgãos dos sentidos, uma vez que os órgãos do corpo humano são receptores e mediadores das imagens providas dos objetos em investigação. Neste sentido, o método epicúreo conjectura o corpo como referência para o investigador obter o conhecimento acerca da natureza.

Outro ponto pertinente na presente discussão refere-se ao modo de como surgem as investigações que apresentam características epistêmicas tendo como modelo o método epicúreo. Segundo sugere Elizabeth Asmis¹⁴, o início se dá a partir de um conceito geral acerca de um fenômeno particular, isto é, que o fenômeno particular exerça uma relação com o conceito geral. Entretanto, há realidades que não podem ser demonstradas pelos sentidos, devendo-se levar em consideração os conceitos próximos do que é investigado, uma vez que

¹² DL, op. cit., X, 83, p. 302.

¹³ Elizabeth Asmis, *Epicurus' scientific method*, 1984, p.20.

¹⁴ Elizabeth Asmis, *Epicurus' scientific method*, 1984, p.51.

a formulação de um conceito epistêmico tem como ponto de partida a experiência, a saber, apresenta um conceito geral, podendo transformar-se em conhecimento na etapa final do processo.

No *Corpus epicúreo*, atesta-se o uso de analogias para a explicação das realidades que os sentidos não conseguem perceber, a saber, o vazio, os deuses, o átomo, uma vez que o método epicúreo não restringe somente o que é perceptível aos sentidos. Assim, na ausência de noções gerais acerca das realidades imperceptíveis aos sentidos, Epicuro recorre à analogia para investigar os seus conceitos, como observa Diógenes Laércio no passo 32:

[...] Realmente, todas as nossas noções derivam das sensações, seja por incidência, ou por analogia, ou por semelhança, ou por união, com uma certa colaboração também do raciocínio. As visões do louco e as que aparecem nos sonhos são verdadeiras, porque movem a mente; e o que não existe não a move.¹⁵

No poema de Lucrécio, constata-se o uso de analogias - modo de proceder através do método epicúreo - na tentativa de explicar um fenômeno que os sentidos não conseguem inferir nenhuma opinião, como sugere a seguinte passagem:

Do que acabo de dizer temos nós sempre presente, ante os olhos, o traslado e imagem. Observar os raios do sol que entram dando sua luz na obscuridade de uma casa: verás que na própria luz dos raios se misturam, de modos vários, numerosos corpos diminuídos, e, como se fosse em eterna luta, combatem, dão batalhas, por grupos certos se guerreiam e não há pausa agitados como estão pelos encontros e pelas separações freqüentes. Podes imaginar por isto o que será a perpétua agitação no vago espaço dos elementos das coisas na medida em que um pequeno fato pode dar a idéia de grandes coisas, e elementos para seu conhecimento.¹⁶

Nesta passagem, Lucrécio evidencia que o modo de proceder do método investigativo de Epicuro possibilita ao investigador inferir opiniões acerca das realidades imperceptíveis aos sentidos, conciliando dados da experiência sensível com o pensamento abstrato. Ademais, para Lucrécio o modo de apreensão dos conceitos acerca das realidades imperceptíveis difere dos conceitos apreendidos das realidades percebidas pelos sentidos.

Assim, o método epicúreo possibilita ao investigador julgar os dados provenientes da observação, projetando um pensamento ou uma opinião acerca do fenômeno investigado, uma vez que o critério utilizado pelo método é a demonstração dos dados percebidos pelos sentidos.

No passo 75 da Carta a Heródoto, Epicuro sugere como ocorrem as etapas do processo cognitivo, ou seja, como se dá a construção do conhecimento. Para ele, o conhecimento

¹⁵ DL, op. cit., X, 32, p. 290.

¹⁶ Lucrécio, op.cit., II, v. 112-124. P. 48.

humano é decorrente da relação com a natureza e com o cálculo racional (*logismós*), necessário para a compreensão da realidade, proporcionando ao indivíduo um modo de ser e de agir conforme a natureza.

Para os epicuristas, a sensação é a medida da verdade, por ser ela a única experiência que possibilita ao homem ter contato com a realidade. Por conseguinte, é nela que o indivíduo se fundamenta para discernir o que é verdadeiro ou falso, visto só poder ser considerado real aquilo que o indivíduo percebe. Além disso, a sensação é também a medida do agir humano. Ao passo que, por ela ser causadora de afecções, delimita os discernimentos do homem.

Epicuro na sua gnosiologia concede aos sentidos a função de critério de verdade do conhecimento, visto ser por meio dos sentidos que as imagens das coisas nos atingem. Ademais, é através das afecções que aceitamos ou rejeitamos as coisas. Neste sentido, para Epicuro, o modo pelo qual o indivíduo conduzirá a sua vida deve estar em conformidade com o conhecimento que legitima e calcula os prazeres e dores, uma vez que viver com sabedoria implica viver distante das perturbações conforme a passagem seguinte: “Convém então discriminar todas essas coisas com o cálculo daquilo que é útil e a ponderação daquilo que é prejudicial, porque em certas circunstâncias o bem é um mal para nós e o mal é um bem para nós”¹⁷.

Entretanto, para Epicuro, de que modo o indivíduo obtém o conhecimento? Para ele, o conhecer resulta da *physiología*. A partir da *phýsis* as nossas opiniões são constituídas, proporcionando ao homem agir sempre em conformidade com a natureza. Observa Epicuro que o estudo da natureza evidencia o mundo e o prazer constitutivo (*hedoné katastematiké*) que representa o maior bem do homem: a felicidade. Assim, o valor do conhecimento está em o indivíduo livrar-se das opiniões errôneas e dos prazeres desprezíveis.

Para Epicuro, é necessário justificar determinados fenômenos que costumamos aceitar ou recusar. O que é prazeroso ou desprezível requer uma conformidade, uma medida que dá validade às nossas opiniões conforme sugere o passo seguinte:

Se não nos perturbássemos com nossas dúvidas a respeito dos fenômenos celestes, e se não receássemos que a morte significasse alguma coisa para nós, e também não nos perturbássemos com nossa incapacidade de discernir os limites dos sofrimentos e desejos, não teríamos necessidade da ciência natural.¹⁸

Observam Long e Sidley, as afecções no *Corpus epicúreo* exercem um papel crítico na *phýsis*, particularmente como nossa fonte de dados de introspecção para averiguar a natureza da alma¹⁹. Assim, as afecções (*pathé*) para Epicuro servem de parâmetro tanto para o homem fazer escolhas como também rejeitar sentimentos que possibilitem perturbações na alma.

O homem aprende a escolher, de forma sábia, compreendendo a própria realidade (*phýsis*), uma vez que ela é considerada por Epicuro como o princípio, a fonte da vida física, psíquica e ética.

¹⁷ DL, op. cit., X, 130, p. 313.

¹⁸ DL, op. cit., X, 142, *Máximas Principais* XI, 1998, p. 316.

¹⁹ L.S. 1992, 1, pg.40

Comentando a *Máxima Capital* 11, Balaudé²⁰ afirma: “O estudo da natureza (*physiología*) é justificado pela necessidade de colocar em ação o tetrafármaco, isto é, conhecer, no sentido mais amplo da palavra, impõe àquele que conhece remeter-se ao campo prático da vida: na sensibilidade que origina todo conhecimento, e na vida moral que é a única razão de ser do primeiro”.

Assim, Epicuro ao desenvolver sua concepção sobre a felicidade afirma que para ser feliz faz-se necessário uma justa apreciação do prazer e de seus limites. Essa justa apreciação do prazer requer do homem um contato constante com a natureza (*phýsis*).

O prazer constitutivo (*hedoné katastematiké*)

O contexto histórico de Epicuro o impulsionou a estabelecer um projeto de vida baseado na realidade do próprio indivíduo. Este deveria ter como propósito, o que é natural em todos os homens, a felicidade. A sociedade de sua época estava perturbada pelas guerras constantes e arraigada em falsas promessas e superstições. A proposta de Epicuro aos seus contemporâneos era a de propor uma sociedade que tivesse como fim a felicidade, baseada na amizade, independente de uma hierarquia social. Ademais, Epicuro propõe ao homem de sua época a *physiología* para este alcançar o equilíbrio do corpo e da alma. É a partir desse equilíbrio que o homem começa a caracterizar e a atualizar seu *télos*: ser feliz.

Entretanto, Epicuro adverte: o indivíduo deve aprender com a própria natureza (*phýsis*) a ser sábio e ser feliz. Assim, a felicidade em Epicuro apresenta um fundamento constituinte: o prazer (*hedoné*). Para ele o prazer é um bem inerente ao homem, quer dizer, é da natureza do homem procurá-lo, uma vez que, de posse do prazer, ele torna-se feliz como sugere o parágrafo da Carta a Meneceu:

[...] Por isso afirmamos que o prazer é o princípio e o fim da vida feliz. O prazer é nosso bem primordial e congênito, e partindo dele movermo-nos para qualquer escolha e rejeição e a ele voltamos usando como critério de discriminação de todos os bens as sensações de prazer e de dor.²¹

Neste sentido, o prazer para Epicuro é o bem maior que o indivíduo deve buscar incessantemente, visto que o prazer é o fim que proporciona ao homem a felicidade. Porém, deve-se atentar que a concepção de hedonismo apresentada por Epicuro difere dos estóicos²² e dos cirenaicos²³. Segundo Diógenes Laércio, o hedonismo cirenaico propagava a busca por qualquer forma de prazer, a saber, aqueles obtidos por meio de grandes banquetes, festas, iguarias, mesas suntuosas. Para os cirenaicos, o prazer é atualizado por um movimento lento, enquanto a dor é identificada por um movimento tempestuoso conforme sugere o passo seguinte:

²⁰ Balaudé, 1999, pg. 319, nº1

²¹ DL, op. cit., X, 128-129, p. 312.

²² Para os estóicos a felicidade é fundamentada na virtude.

²³ Os cirenaicos concebem a idéia de prazer como ausência de dor.

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditavam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos.²⁴

Diferentemente do hedonismo cirenaico, Epicuro sugere ao homem a busca pelo prazer duradouro (*hedoné katastematiké*), uma vez que este tipo de prazer proporciona ao indivíduo uma sensação de bem-estar (*aponia*), ou seja, livre de dores ou de temores que afligem a alma. Diógenes Laércio apresenta essas duas formas diferenciadas de conceber a ideia de prazer em Epicuro e nos cirenaicos:

Nas concepções a propósito do prazer Epicuros diverge dos cirenaicos. Estes, com efeito, não admitem o prazer estático, mas somente o prazer em movimento; Epicuros, ao contrário, admite ambos, quer os da alma, quer os do corpo.²⁵

Outro ponto que diferencia a concepção hedonista de Epicuro da dos cirenaicos é que estes identificam um valor maior nos prazeres físicos que nos prazeres da alma. Para eles, a gravidade maior estaria nas dores corporais e não nas da alma. Ao contrário dos cirenaicos, para Epicuro os prazeres da alma são superiores aos do corpo. Ademais, Epicuro entende que o não-sofrimento do corpo, ou *aponia* é um prazer estável – *katastematiké*; e o prazer da alma (*ataraxia*) se dá quando ela não sofre nenhum tipo de perturbação. Para ele, esses prazeres garantem a felicidade do homem. Além do mais, é importante considerar que, para Epicuro, quando o indivíduo está em *aponia* e obtém o prazer da alma (*ataraxia*), de certa maneira este indivíduo tem como fio condutor o pensamento (*diánoia*), o qual é fundamental para o homem adquirir uma ação reflexiva.

Assim, para Epicuro o prazer é constitutivo (*hedoné katastematiké*), isto é, inicia-se em movimento, porém, seu fim é tornar-se estável, apresenta a ideia de (*katástema*), a saber, pode ser entendido como o conjunto das partes que compõem um determinado ser vivo e o equilíbrio de suas partes. Observa Châtelet²⁶, “o prazer se produz naturalmente e de si próprio, quando, pelo funcionamento natural dos órgãos, o equilíbrio fisiológico é restabelecido num ser vivo”. Podemos identificar que Epicuro apresenta a distinção entre o prazer em movimento, o qual pode manifestar-se por um determinado tempo, em um ser vivo

²⁴ Carta a Meneceu, p.43ss.

²⁵ Diógenes Laércio, X, 136.

²⁶ Châtelet, 1973, p.189.

proveniente de uma causa de dor; e o prazer em repouso, que se manifesta no momento da ausência de dor. Este, para Epicuro, é de valor maior, pode proporcionar o equilíbrio do corpo (*aponia*), ou seja, o prazer em repouso é concebido por Epicuro a raiz de todos os bens.

O cálculo dos desejos

Quem aprendeu a conhecer os limites da vida sabe que aquilo que remove o sofrimento devido à necessidade e torna a vida completa é fácil de obter, sendo assim, não há necessidade de ações que envolvam luta.²⁷

A noção de *autárkeia* apresentada por Epicuro, segundo Duvernoy²⁸, é compreendida como autossuficiência com a noção do verbo *archo* (afastar). O homem autárquico tem como referência o modelo atômico; isto porque o átomo é simples, é impenetrável, nada pode afetá-lo. O sábio (*sophós*) é considerado aquele que aprende com a natureza (*phýsis*) a se afastar de sentimentos que provocam perturbações. Neste sentido, a *autárkeia* para Epicuro não é algo dado, é necessário conquistá-la. Para que o homem cultive e alcance a *autárkeia* é necessário o entendimento racional e a sabedoria.

Há uma exigência de interação do homem com a natureza (*phýsis*) que proporciona no seu modo de agir conforme limites que determinem o que pode ser permitido ou evitado. Assim, o sábio (*sophós*) deve investigar e descobrir os limites de sua própria natureza conforme a *physiología*. O exercício da *autárkeia* possibilita ao homem evitar contrariedades que normalmente proporcionam desequilíbrio no seu agir. Segundo Duvernoy²⁹, o sentimento acompanhado de uma consciência de si mesmo é considerado por Epicuro de prazer catastematístico, a saber, é constitutivo (*hedonai katastematikai*), o qual apresenta a ideia de *katástema* que pode ser entendido como o conjunto das partes que compõem um determinado ser vivo e o equilíbrio de suas partes. Sendo assim, “o prazer se produz naturalmente e de si próprio, quando, pelo funcionamento natural dos órgãos, o equilíbrio fisiológico é restabelecido num ser vivo”³⁰. Para Epicuro o alcance deste prazer é dado pelo exercício da *physiología* que proporciona ao sábio o conhecimento dos princípios da natureza (*phýsis*) que o torna independente. Neste sentido, a sua ação deve estar em consonância aos desejos que Epicuro denomina-os de naturais e necessários. Entretanto, se a sua ação não for conforme a natureza (*phýsis*), conseqüentemente será vã, visto ter ela sua origem em desejos os quais advêm de opiniões vazias.

O modo de agir do sábio é de reduzir ao mínimo as dependências em relação a alguns tipos de prazeres, impondo limites e, conseqüentemente, escolher somente aqueles que são naturais e necessários, conforme parágrafo 127 da Carta a Meneceu:

²⁷ DL, op. cit., X, 146, *Máximas Principais* XXI, 1998, p. 318.

²⁸ Duvernoy, O epicurismo e sua tradição, 1993, p.93.

²⁹ Ibidem, 1993, p.97.

³⁰ Cf. Châtelet, 1973, p.189.

Devemos também ter em mente que alguns dos desejos são naturais, e outros são infundados. Dos naturais alguns são necessários, e outros são apenas naturais; dos necessários alguns são necessários à felicidade, outros à tranquilidade sem perturbações do corpo, e outros à própria vida.³¹

Epicuro define os desejos em três classes, os que são naturais e necessários, os naturais e não-necessários, e os nem naturais nem necessários. No que se refere aos desejos naturais e necessários são aqueles que o corpo necessita para satisfazer as necessidades físicas e a obtenção de uma boa saúde. Assim, é natural quando o corpo sente fome, sede, calor, frio, fadiga, e a realização desses desejos contribuem para o bem-estar do organismo.

Contudo, os desejos que são naturais e não-necessários fazem parte da natureza e, por isso, o homem pode realizá-los, já que são naturais. Porém, a realização pode não ser necessária; Epicuro adverte: se utilizados em excesso, o homem pode sofrer perturbações acarretando doenças e mal-estar. Esses desejos estão presentes no homem que só se satisfaz por meio de grandes banquetes, festas, iguarias, mesas suntuosas, que para Epicuro, pode-se viver sem tê-los saciados.

No que concerne aos desejos nem naturais nem necessários, Epicuro afirma serem aqueles que não têm sua origem no corpo, porém, na alma; encontrados em indivíduos que agem por opiniões vazias, valorizando a honra, a riqueza, os poderes, dentre outros semelhantes, nada acrescentando à natureza do homem.

Assim, o prazer para ser aceito ou evitado passa por uma negociação que o homem sábio possibilita consigo mesmo a partir de sua natureza individual, isto é, faz uso do cálculo que implica utilizar a razão como critério de escolha (*logismos*). Na *Carta a Meneceu* no passo 130, Epicuro afirma: “Convém então discriminar todas essas coisas com o cálculo (*logismos*) daquilo que é útil e a ponderação daquilo que é prejudicial, porque em certas circunstâncias o bem é um mal para nós e o mal é um bem para nós”³².

Nas Máximas Principais Epicuro sugere ser o limite dos prazeres resultado do cálculo racional. Assim, o indivíduo deve agir conforme a sua natureza particular, determinando o seu próprio limite diante das coisas que o mundo oferece, a saber, no parágrafo 144:

Raramente a sorte prejudica um homem sábio, pois as coisas principais e fundamentais sempre foram governadas pela razão, e por todo o curso da vida a razão governa e governará (...) O limite dos prazeres da alma resulta do cálculo racional dos próprios prazeres e das emoções afins a eles, causas habituais dos maiores temores do espírito.³³

Epicuro apresenta o *logismós* como o critério determinante do que é essencial para o indivíduo viver bem. Entretanto, a medida dos desejos passa por uma correta percepção da realidade. O cálculo racional tem como referencial os fenômenos do mundo, ou seja, é

³¹ DL, op. cit., X, 127, p. 312.

³² Ibidem, X, 130, p. 313

³³ DL, op. cit., X, 144, p. 317.

necessário haver conhecimento da realidade para ocorrer uma escolha que possibilite ao homem uma vida imune de perturbações interiores. Neste sentido, surge no *Corpus* um elemento fundamental para a atuação do cálculo racional (*logismos*) diante dos desejos, a saber, o corpo. Este recebe as primeiras impressões dos dados exteriores como também é nele que ocorrem as modificações fisiológicas decorrentes tanto de atitudes que provocam enfermidades quanto da recuperação do estado de saúde do corpo, a saber, como sugere o parágrafo 132 da *Carta a Meneceu*:

Não é a sucessão ininterrupta de banquetes e festas, nem o prazer sensual com meninos e mulheres, nem a degustação de peixes e outras iguarias oferecidas por uma mesa suntuosa que proporciona a vida agradável, e nem um cálculo sóbrio que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e elimine as opiniões vãs por obra das quais um intenso tumulto se apossa da alma.³⁴

Para uma melhor compreensão de como atua o cálculo racional (*logismos*) no discernimento dos prazeres, e ainda, compreender a noção de limites naturais do corpo, deve-se atentar para o modelo terapêutico epicúreo apresentado no *tetraphármakon*, o qual sugere que o corpo contém limites naturais que projetam o saber necessário para vida. Voelke³⁵ argumenta que o projeto terapêutico epicúreo divide-se em dois momentos. O primeiro está em rejeitar as opiniões vazias, tendo como motivo o fato delas apenas derivarem sofrimentos por não corresponderem ao que é realmente necessário ou ao que acontece na realidade. A *Máxima Principal* manifesta a rejeição das opiniões vãs: “A riqueza conforme a natureza é limitada e fácil de obter; a requerida pelas opiniões vãs estendem ao infinito”³⁶. Neste sentido, quando o corpo é condicionado ao cumprimento desses desejos desnecessários, implica um comprometimento na sua constituição proporcionando perturbações internas.

A *Sentença Vaticana* no parágrafo 59 apresenta a seguinte reflexão: “não é o ventre que é insaciável, como diz o tolo, mas a opinião falsa sobre a capacidade infinita que o ventre possui em se expandir”³⁷. Assim, pode-se constatar que há medida que determina o limite para aquilo de que é nutrido o corpo, e, a não observação desta medida significa proporcionar ao corpo a possibilidade de males à saúde.

O segundo momento da terapia epicúrea refere-se ao que é conferido pelas impressões (*prolépsis*), a saber, por intermédio das impressões é reconhecida a noção de limite que define a finalidade da natureza, como sugere Epicuro na *Carta a Meneceu*:

³⁴ Ibidem, X, 132, p. 313.

³⁵ André-Jean Voelke, op. cit.

³⁶ DL, op. cit., X, 144, p. 317

³⁷ (Marcel Conche, op. cit. p. 203.

[...] Ele reflete intensamente sobre a finalidade da natureza e tem uma concepção clara de que o bem supremo pode ser facilmente atingido e facilmente conquistado, e que o mal supremo dura pouco e causa sofrimento passageiro.³⁸

Para Epicuro, o indivíduo que busca uma compreensão dos limites do corpo a partir da *physiología* tem a possibilidade de sempre superar os obstáculos, sofrimentos que a vida proporciona, uma vez que o corpo é referencial para o estado de equilíbrio do organismo.

Segundo Duvernoy³⁹, Epicuro propõe uma reflexão sobre um tipo de afecção que se manifesta somente no composto humano: a dor. Esta provoca perturbações, desestabilizando, impedindo de o indivíduo manter-se em um estado de espírito tranquilo no mundo. De acordo com Epicuro, a dor é real e sensível, “é uma experiência interior na qual o eu só percebe a si mesmo, mas o percebe de modo insistente”⁴⁰, como sugere o passo seguinte:

[...] A finalidade de todas as nossas ações é nos livrarmos do sofrimento e do temor, e quando atingimos esse objetivo desaparece toda a tempestade da alma, porquanto a criatura viva não tem necessidade de buscar algo que lhe falta, nem de procurar outras coisas com que possa realizar o bem da alma e do corpo.⁴¹

Entretanto, Epicuro sugere que a dor é suportável, ou seja, com o uso do cálculo racional (*logismos*) o indivíduo pode eliminá-la, conforme as Máximas Principais⁴² : “A magnitude do prazer atinge seu limite na remoção de todo sofrimento. Quando o prazer está presente, durante todo o tempo em que ele permanece não há dor nem no corpo, nem na alma, nem nos dois”.

Observa Duvernoy, os textos de Epicuro que fazem alusão sobre a dor apresentam duas reflexões. A primeira refere-se à eliminação da dor, isto é, quando um indivíduo está vivenciando momentos de aflições e se utiliza do cálculo racional buscando prazeres agradáveis para dissolver a dor. A segunda reflexão refere-se à noção de que a dor é suscetível de intensidade, ou seja, sentimos dores mais agudas ou menos agudas. Conforme Epicuro, nas Máximas Principais no passo 140: “Uma dor contínua não dura muito tempo na carne; ao contrário, quanto mais aguda é a dor é a sua duração, e também se por sua intensidade ela vence o prazer, não dura muitos dias na carne”.⁴³

Contudo, Epicuro quando alude ao prazer, sugere que este não é suscetível à intensidade, a saber, o prazer catastemático, isto é, o prazer em repouso, o qual possibilita ao

³⁸ DL, op. cit., X, 133, p. 311.

³⁹ Duvernoy, O epicurismo e sua tradição, 1993, p.98.

⁴⁰ Ibidem, 1993, p.99.

⁴¹ DL, op. cit., X, 128, p. 312

⁴² DL, op. cit., X, 139, p. 315

⁴³ Ibidem, X, 140, p. 315

homem sábio o equilíbrio, conseqüentemente, eliminando deste as aflições, o sofrimento, a dor.

A investigação acerca da dor elaborada por Epicuro, sugere uma reflexão sobre a morte que no *Corpus* ela é discutida como algo que não tem sentido de existência para o homem, a saber, ela é privação de sensação conforme o passo seguinte: “Acostuma-te a crer que a morte nada é para nós. Efetivamente, todos os bens e males estão na sensação, e a morte é a privação das sensações”⁴⁴. Entretanto, o homem que se interage com a natureza (realidade), que é autárquico, educa seu olhar conforme a natureza, a morte é algo ilusório, não faz parte da realidade sensível, por conseguinte, o homem não tem como fazer experiência da morte, conforme o passo seguinte da Carta a Meneceu: “[...] Logo, o conhecimento correto de que a morte nada é para nós torna fluível a mortalidade da vida, não por atribuir a esta uma duração ilimitada, mas por eliminar o desejo de imortalidade”.⁴⁵ O homem sábio aprende com a natureza que a morte é inexistente.

Segundo Epicuro, o indivíduo não se utilizando de uma investigação da natureza (*physiología*) para a compreensão de si mesmo não terá como livrar-se dos temores, dos medos fundados em mitos e em falsas opiniões. A morte está inserida no contexto do mito e das falsas crenças. Assim, o indivíduo só terá a consciência de que a morte não passa de uma realidade vazia a partir dessa investigação de acordo com a natureza (*phýsis*), como sugere o parágrafo 143 da *Máxima Principal*:

Quem desconhece a natureza do todo, mas sente um temor cheio de dúvidas por causa de alguns mitos, não consegue livrar-se do medo em assuntos extremamente importantes. Sendo assim, sem o estudo científico da natureza não seria possível fruir os prazeres em sua pureza.⁴⁶

Entretanto, no *Corpus* epicúreo a morte pode ser compreendida a partir da dor que sinto ao perder um ente querido, um amigo, ou seja, para Epicuro esta morte é sentida por mim, porém, não é minha, por ser vazia em mim, é privação de sensação conforme a *Máxima Principal*:

Todos os homens capazes de proporcionar-se a mais completa segurança em relação aos vizinhos convivem da maneira mais agradável, pois têm a mais certa garantia de segurança e depois de conviverem na mais completa intimidade não lamentam a partida prematura de um dos seus como se o morto devesse ser lamentado.⁴⁷

Quando o homem age conforme a natureza (*katá phýsin*), crenças que asseguram a vida após a morte, paraíso eterno não aflige mais sua alma. Este estado de *aponia*, isto é,

⁴⁴ *Ibidem*, X, 124, p. 312.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*, X, 143, p. 317.

⁴⁷ *Ibidem*, X, 154, p. 321.

ausência de dor, proporciona ao indivíduo uma vida integral, consciente de si mesmo no mundo como um composto atômico, livre da necessidade do tempo infinito, ou seja, distante da vã noção de eternidade.

Conforme Epicuro, o ser humano é constantemente afetado por eventos naturais, a saber, afecções (*pathé*), sejam elas de prazer ou de dor implica o uso da sabedoria prática a que ele denomina de *phrónesis*.

Comedimento prático ou sabedoria no agir (*phrónesis*)

Para Epicuro, a sabedoria (*phrónesis*) é responsável pela mostraçãõ de que prazeres devem utilizar-se. É ela quem auxilia o indivíduo diante de determinados dilemas e nos conduz à prática das virtudes. Neste sentido, o *phrónimos*⁴⁸ não teme a morte e nem os deuses, não se deixando levar pelas honrarias e nem pelo poder. Segundo Epicuro, a *phrónesis* é de valor inigualável, possibilitando ao sábio (*sophós*) a medida certa do agir; é dela que provêm todas as outras virtudes, conforme ele afirma no passo 132 da *Carta a Meneceu*:

[...] O princípio de tudo isso e o maior bem é a sabedoria; conseqüentemente a possessão mais preciosa da própria filosofia é a sabedoria, origem natural de todas as outras formas de excelência restantes, com efeito, ela ensina que não se pode levar uma vida agradável se não se vive com sabedoria, moderação e justiça, nem se pode levar uma vida sábia, moderada e justa se não se vive agradavelmente. As formas de excelência são concomitantes com a vida agradável, e a vida agradável é inseparável delas.⁴⁹

A *phrónesis* concebida por Epicuro é um instrumento criterioso para calcular a validade de nossas opiniões. Quando o homem não age com sabedoria, as suas ações e opiniões são fundamentadas no excesso e em falsas crenças. Sendo assim, vida simples não é possível se não se vive com sabedoria, de acordo com a natureza (*katá phýsin*). Essa sabedoria não é algo natural ao homem ou que ele receba gratuitamente; é resultado de uma busca, uma conquista a ser realizada pelo próprio homem. Por isso, para Epicuro a sabedoria não é comum a todos os homens. Como afirma Duvernoy⁵⁰, “a sabedoria não é imediata, pois ela é de um ser composto, afetado de complexidade, de precariedade, de acidental”. Para o homem que deseja ser sábio não pode perder de vista o modelo atômico, o qual para Epicuro é realidade simples.

A busca pela sabedoria (*phrónesis*) apresentada no *Corpus epicúreo* é compreendida de tensões. Epicuro está sempre exortando, convidando o sábio (*sophós*) a ser prudente, buscar o equilíbrio entre a carência e o excesso, visto que o grande desafio para o homem é viver com sabedoria. Assim, o projeto epicurista de ser sábio, segundo Duvernoy⁵¹, pode-se

⁴⁸ Termo geralmente traduzido por “aquele que detém uma sabedoria no agir”. Markus Figueira da Silva, *Epicuro: sabedoria e jardim*, 2003, p.75.

⁴⁹ DL, op. cit., X, 132, p. 313.

⁵⁰ Duvernoy, O epicurismo e sua tradição, 1993, p.90.

⁵¹ Idem, 1993, p.91.

delinear em duas possibilidades: a primeira consiste em não perder de vista o simples como modelo, a segunda consiste numa busca para um máximo, implicando uma consciência de nós mesmos. Atingir este estado de consciência é viver sem perturbações: “A magnitude do prazer atinge seu limite na remoção de todo sofrimento. Quando o prazer está presente, durante todo o tempo em que ele permanece não há dor nem no corpo, nem na alma, nem nos dois”⁵².

A *phrónesis* para Epicuro é essencial para o homem viver agradavelmente⁵³ com moderação e justiça. Entretanto, viver com moderação não garante ao homem a felicidade. Assim, o sábio (*sophós*) deve constantemente buscar e realizar os desejos do tipo naturais e necessários. Estes desejos apresentam, por natureza, um preciso limite, livrando o indivíduo do sofrimento e da dor. Esse modo de agir proporciona um real prazer que lhe traz serenidade, uma realização plena de vida. Epicuro afirma que devemos optar pelos desejos naturais e necessários, por estes possibilitarem a felicidade, porque configuram que bastamos a nós mesmos e, neste basta-se a si mesmo estão as maiores riquezas e felicidades.

Segundo Epicuro, para viver agradavelmente é preciso ser autárquico, basta-se a si mesmo. Epicuro caracteriza o homem sábio (*sophós-phronéo*)⁵⁴ aquele que fundamenta as suas ações conforme a natureza (*katá phýsis*), ou seja, a partir de uma *physiología* e realizada com sabedoria (*phrónesis*), possibilitando-lhe agir livremente (*autárkeia*), podendo escolher e rejeitar os desejos que podem ou não torná-lo feliz. O sábio, (*sophós*) expressa, nas suas ações, atitudes, modos de vida no mundo, inclinados ao equilíbrio. Essas ações determinam a independência do homem diante de afecções que podem ser permitidas ou evitadas.

Corpo: enquanto *eustathéia* ou boa disposição

A compreensão de corpo apresentada por Epicuro é bastante peculiar. Para ele o corpo possibilita ao homem entrar em contato com os fenômenos da realidade e pelos quais temos consciência daquilo que sentimos e expressamos, visto que o corpo possibilita a ligação do indivíduo com a natureza, conduzindo-o a manifestar os seus modos de realização.

Segundo Silva⁵⁵, o termo grego *eustathéia* não foi encontrado no *Corpus* epicúreo, porém, é citado por H. Usener, no fragmento 68 da sua Epicúrea, na qual Plutarco atribui a Epicuro a seguinte proposição: “O gozo mais alto e mais sólido resulta da condição de equilíbrio (boa disposição) da carne, e a esperança fundada de a conservar, para quem saiba considerá-la, proporciona (contém) a mais alta e segura alegria”.⁵⁶

Epicuro evidencia que, para o corpo alcançar o equilíbrio, implica termos atenção com as carências e os excessos, visto que estes estados físicos podem possibilitar doenças. Para que o homem possa atingir o equilíbrio é fundamental ter ele a noção dos tipos de desejos, os quais são causadores da boa-disposição ou do desequilíbrio do corpo conforme sugere o seguinte parágrafo:

⁵² DL, op. cit., X, 139, *Máximas Principais* III, p. 315.

⁵³ Ibidem, X, 140, *Máximas Principais*, V, p. 316.

⁵⁴ Silva, 2003, p.85.

⁵⁵ Silva, 2003, p. 53.

⁵⁶ Apud. Markus Figueira da Silva, *Epicuro: sabedoria e jardim*, 2003, p.83.

Consideram também que, dentre os desejos, há os que são naturais e os que são inúteis; dentre os naturais, há uns que são necessários e outros, apenas naturais; dentre os necessários, há alguns que são fundamentais para a felicidade, outros, para o bem-estar corporal, outros, ainda, para a própria vida.⁵⁷

Para Epicuro, o equilíbrio entre as partes do corpo, o suprimento das carências que se expressam no corpo e o cuidado com os transtornos que fomentam as doenças são conseqüências do exercício do saber que procede da relação do corpo com a *phýsis*. Na Máxima Principal XXIV⁵⁸, Epicuro atesta ser as sensações critérios confiáveis para se conhecer, porém, faz-se necessária a abertura do corpo para as sensações possibilitarem a averiguação dos dados que passam pelos sentidos. Assim, o corpo para Epicuro é o elemento imprescindível para a reflexão acerca da realidade, ou seja, a sua forma de atuação no mundo possibilita que não se distancie o olhar do investigador enquanto este pretende conhecer a respeito do que o mundo é constituído, visto ele se encontrar inserido no contexto mutável dos corpos.

No *Corpus* epicúreo, o corpo aparece como aquilo que pode inferir um saber para a vida, cujo fundamento se dá nas experiências do cotidiano, além disso, corresponde às experiências de um éthos adequado, delineado tanto para o exercício da virtude como para a permanência da vida feliz e equilibrada. Destarte, sugere Epicuro, ser necessário haver a prática da sabedoria (*phrónesis*) para o homem escolher de forma segura os desejos que conduzem à saúde do corpo e à serenidade do espírito. Para ele, a necessidade dessa boa escolha, deve-se ao fato de buscar seu *télos*, a felicidade e, por conseguinte, devemos nos afastar daquilo que nos torna infelizes: a dor e o medo.

Neste sentido, o homem que tem equilíbrio dos seus desejos tem o controle sobre si mesmo e terá a capacidade de evitar os desejos que podem causar efeitos danosos ao organismo e às suas funções psíquicas. O homem que tem domínio de si mesmo age conforme a natureza, possibilitando a ausência da dor, isto é, viver em estado de *aponia*. Este modo de viver em equilíbrio configura um modo de ser auto-suficiente no mundo, onde o indivíduo age por si mesmo, o que para epicuro é ser autárquico.

A autárkeia

A ética epicurista apresenta como fundamento do *sophós-phronéo*, a liberdade. O homem que age sabiamente é livre. Esta liberdade está fundada no agir por si mesmo, no bastar-se a si mesmo. Neste sentido, a *autárkeia*, segundo Epicuro, determina a ação sábia do *sophós*. Este expressa nas suas ações, atitudes, modos de vida no mundo, inclinada ao equilíbrio. Essas ações determinam a independência do homem diante das afecções que podem ser permitidas ou evitadas. O homem, agindo conforme o *logimós* e a *phrónesis*, alcança e tem sempre a possibilidade da *autárkeia*. O sábio sempre buscará realizar os desejos

⁵⁷ Carta sobre a Felicidade, 2002, p.35, UNESP.

⁵⁸ DL, op. cit., X, 147, *Máximas Principais* XXIV, p. 315.

do tipo naturais e necessários. Estes desejos apresentam, por natureza, um preciso limite, livrando o indivíduo do sofrimento e da dor. Esse modo de agir proporciona um real prazer, trazendo-lhe serenidade, uma realização plena de vida. Epicuro sugere que devemos optar pelos desejos naturais e necessários, por estes possibilitarem a felicidade, porque configuram que bastamos a nós mesmos e, neste bastar-se a si mesmo, estão as maiores riquezas e felicidades conforme a passagem seguinte:

Consideram também que, dentre os desejos, há os que são naturais e os que são inúteis; dentre os naturais, há uns que são necessários e outros, apenas naturais; dentre os necessários, há alguns que são fundamentais para a felicidade, outros, para o bem-estar corporal, outros, ainda, para a própria vida.⁵⁹

A proposta da ética epicúrea é a de que qualquer homem alcance esse estado de autodomínio de si mesmo a partir de um agir individual, sendo essa proposta promulgada a todo cidadão para a realização de si mesmo e não ancorada nas propostas dos governantes, das forças políticas, geradoras do poder e do temor. O cidadão deve adquirir liberdade para ter poder de escolha e rejeição. A sua atitude ética deve ser sempre a partir de si mesmo e não de forças externas. Observa Silva, “Epicuro opta pela sabedoria de agir a partir de si mesmo e em prol de si mesmo”⁶⁰.

Neste sentido, para Epicuro a *autárkeia* é um bem necessário ao sábio, devendo este evitar as ilusões resultantes de desejos não realizados, renunciando a idéia de necessidade, motivo pelo qual se pode afirmar que a satisfação com o pouco é um das exigências da sabedoria (*phrónesis*), conforme o passo seguinte:

Às vezes consideramos a auto-suficiência um grande bem, não porque em todos os casos devemos contentar-nos com pouco, mas para que se não tivermos o muito nos contentemos com o pouco, sinceramente persuadidos de que quanto maior a moderação com que se goza a abundância, tanto menor a necessidade dela, e de que todo desejo conforme a natureza pode ser facilmente satisfeito, ao passo que todo desejo vão é difícil de satisfazer.

⁶¹

Assim, Epicuro caracteriza o homem sábio aquele que fundamenta as suas ações conforme a natureza, ou seja, a partir de uma *physiología* e agindo a partir de uma sabedoria que lhe possibilite agir livremente, podendo escolher e rejeitar os desejos que podem ou não torná-lo feliz. Para Epicuro, somente o *sophós-phronéo* é capaz de evitar uma escolha que o conduza ao sofrimento e a vivenciar perturbações. Neste sentido, o sábio estará sempre exercitando para viver bem, isto é, para concretizar seu *télos*: a felicidade.

⁵⁹ Carta sobre a Felicidade, 2002, p.35, UNESP.

⁶⁰ Markus Figueira da Silva, Epicuro: sabedoria e jardim, 2003, p.88.

⁶¹ DL, op. cit., X, 130, p. 313.

Referências

- BALAUDÈ, J-F. *Epicure, Lettres, Maximes, Sentences*. Paris: LGF, 1984.
- BOLLACK, J.; BOLLACK, M.; WISMANN, H. *La Lettre d'Epicure*. Paris: Les editions de Minuit, 1971.
- BOYANCÉ, Pierre. *Lucrece et L'epicurisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963. (Les Grands Penseurs).
- BROCHARD, V. *La théorie du plaisir d'après Epicure*, in Etudes de philosophie ancienne et de philosophie moderne. Paris: Vrin, 1974.
- CONCHE, Marcel. *Epicure: Lettres et Maximes*. Paris: Editions de Mégare, 1977.
- DUVERNOY, J.-F. *Le modèle medical de l'éthique dans l'épicurisme*, in Justification de l'éthique. Atas do XIX Congresso ASPLF. Bruxelas: Ed. Da Universidade de Bruxelas, 1984.
- EPICURO. *Antologia de textos*. In: Epicuro, Lucrecio, Sêneca e Marco Aurélio. São Paulo: Abril, 1980. (Os Pensadores).
- _____. *Carta sobre a felicidade [A Meneceu]*. Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2002.
- _____. *Lettres et maximes*. Texte grec, traduction, introduction et notes par Marcel Conche. – 5a. ed. – Paris: PUF, 1999.
- SILVA, Markus Figueira da. *Epicuro: sabedoria e jardim*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UFRN, 2003.
- _____. *A compreensão de phýsis no pensamento de Epicuro*. In: itaca, Cadernos de Pós-Graduação, Rio de Janeiro, 1995, p. 105-117.
- STRIKER, Gisela. *Essays on Hellenistic epistemology and ethics*. New York: Cambridge University, 1996.
- VARA, José. *Epicuro: Obras completas*. Madri: Ediciones Cátedra, S.A., 1995.
- VITRAC, Bernard. *Médecine et Philosophie au Temps D'Hippocrate*. Saint-Dennis: PUV, 1989.
- GOLDSHMIDT, V. *La doctrine d'Epicure et Lê droit*. Paris: J. Vrin, 1977.
- LAÉRCIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- LAPORTE, J. L. *Idée de nécessité*. Paris: P.U.F., 1941.
- LONG, A. A.; SEDLEY, D.N. *The Hellenistic Philosophers*. New York: Cambridge University, 1990.
- LORENCINI, Álvaro; DEL CARRATORE, Enzo. Introdução. in: *Epicuro*. Carta a Meneceu. São Paulo: UNESP, 1997.
- LUCRÉCIO. Da Natureza. In: *Epicuro, Lucrecio, Sêneca e Marco Aurélio*. São Paulo: Abril, 1980. Título original: *De Rerum Natura*. (Os Pensadores)
- MOTTA P., J. A. *As delícias do jardim* in *Ética*. Organização de Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PESCE, Dominico. *Introduzione a Epicure*. Roma: Laterza, 1998.
- SALEM, J. *Commentaire de la lettre d'Epicure à Herodote*. Bruxelles: Ousia. 1993.
- GUAL, Carlos Garcia. *Epicuro*. Madrid: Alianza. sd.

O CRÁTILLO: TEORIA DA FALSEABILIDADE DOS NOMES

Rodolfo Rodrigues Medeiros¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da teoria da veracidade, justeza dos nomes apresentada no diálogo *Crátilo*, de Platão (427 – 347 a.C.). No referido diálogo há três interlocutores: Crátilo, Hermógenes e Sócrates, que é o porta-voz das ideias de Platão. Hermógenes defende a posição de que a atribuição dos nomes se dá mediante a convenção, no entanto, o “nomear” realizado nessa convenção apresenta um caráter muito arbitrário, pois a posição tomada por Hermógenes sustenta que os nomes dos objetos, animais, pessoas podem ser colocados arbitrariamente, conforme o bel-prazer de cada indivíduo. Já Crátilo entende que essa nomeação é concedida por natureza, pois, para ele, há uma relação natural entre nome e coisa nomeada. Segundo o mesmo, o nome só será realmente um nome se demonstrar, enunciar os atributos daquilo que ele nomeia, ele chega a afirmar que só é possível chegar ao verdadeiro conhecimento das coisas através de seus nomes. Crátilo entende que o estabelecimento dos nomes é fruto de uma ação, intervenção divina. Já a teoria firmada por Platão, representada pelas falas do personagem Sócrates, defende que as palavras são fontes de erro, pois o nomear corresponderia a uma espécie de imitação, uma imitação que realizamos por meio da voz, e representa a tentativa de reproduzir a essência das coisas através das letras e sílabas, no entanto, as letras e sílabas não seriam capazes de captar e transmitir a essência das coisas. Portanto, pode-se afirmar que, segundo Platão, os nomes são fontes de engano, pois representam apenas imagens das coisas nomeadas.

Palavra-chaves: Crátilo. Platão. Veracidade dos nomes.

Este artigo foi desenvolvido sob orientação dos professores Ms. José Eudo Bezerra e Dr. José Teixeira Neto² e visa expor uma discussão sobre o problema da veracidade, justeza dos nomes presente no diálogo *Crátilo*, de autoria do filósofo grego Platão (427 – 347 a.C.). Em tal obra, Platão abordará a questão concernente à veracidade, justeza dos nomes, porém o termo “nomes” deve ser entendido, não como uma única classe gramatical, mas como algo um pouco mais abrangente, pois o vocábulo grego do qual ele deriva envolve desde os adjetivos, os nomes próprios, os demais substantivos, até os verbos. Tal diálogo conta com três interlocutores: Crátilo, Hermógenes e Sócrates, que é o porta-voz das ideias de Platão. Portanto, ao se referir aos posicionamentos de Sócrates, tal referência é, na verdade,

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Caicó - CaC. Aluno-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/Filosofia e integrante do Grupo de Estudos: Filosofia Antiga e Medieval. E-mail: <rodolfo.caico@hotmail.com>. Link para consulta ao currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7670056587354823>>.

² Ambos são professores titulares do Curso de Licenciatura em Filosofia do CaC/UERN e coordenadores do Grupo de Estudos: Filosofia Antiga e Medieval.

remetida ao pensamento de Platão. A seguir serão apresentadas as hipóteses defendidas pelos personagens do diálogo.

Hermógenes defende a teoria de que a atribuição, a concessão, a veracidade dos nomes se dá mediante a convenção, que pode ser coletiva e/ou individual; já Crátilo, entende que essa nomeação é concedida por natureza, havendo, portanto, uma relação natural entre o nome e a coisa nomeada; Sócrates/Platão afirmará que as palavras são fontes de erro, pois os nomes representam apenas imitações dos objetos e seres nomeados. Mas com base em quais argumentos ele infere isso? Como ele chega a essa conclusão? O presente trabalho também almeja responder a tais questões. Primeiramente, será realizada a exposição da tese de Hermógenes, depois serão apresentadas as refutações feitas por Sócrates a tal tese, esse mesmo procedimento será adotado com relação às ideias de Crátilo.

Como já foi mencionado, Hermógenes acredita que é por meio da convenção que se dá a atribuição dos nomes. A compreensão acerca de tal ponto será facilitada depois da observação da seguinte passagem do texto, que corresponde a uma fala realizada por Hermógenes:

Para mim, seja qual for o nome que se dê a uma determinada coisa, esse é o seu nome certo; e mais: se substituirmos esse nome por outro, vindo a cair em desuso o primitivo, o novo nome não é menos certo do que o primeiro. Assim, costumamos mudar o nome de nossos escravos, e a nova designação não é menos acertada do que a primitiva. Nenhum nome é dado por natureza a qualquer coisa, mas pela lei e o costume dos que se habituaram a chamá-la dessa maneira. (PLATÃO, 2001, p.146)

Através de tal passagem é possível constatar que o conceito de convenção, empregado por Hermógenes, é baseado no uso e no costume. Mas o problema é que o “nomear”, realizado por essa convenção, apresenta um caráter muito arbitrário, e até precipitada. Pois, como seria possível a comunicação numa sociedade onde os nomes dos objetos, animais, pessoas são colocados arbitrariamente, conforme o bel-prazer de cada um? Mesmo as mais simples relações de comunicação seriam quase impossíveis de se estabelecer. Até mesmo um simples “bom dia” se tornaria algo demasiado difícil de falar a outrem, pois poderia acontecer que o emissor e o receptor da mensagem não partilhassem dos significados a respeito dos conceitos de “bom” e “dia”, e assim um não entenderia o que o outro disse. Então, os nomes podem até serem atribuídos a partir de convenção, mas não individualizada e arbitrariamente, e sim por meio de uma grande convenção, um acordo social. E não era apenas a vontade do indivíduo que iria influenciar nessa “nomeação”, e sim fatores de ordem cultural, política, geográfica, econômica etc., o que explicaria a existência de muitas línguas, dialetos, idiomas.

Mas Platão nem precisou apelar a tais argumentos (relacionados à impossibilidade de comunicação na sociedade) para refutar a tese da “arbitrariedade da nomeação” de Hermógenes. Lembrando que Hermógenes entende que é possível “[...] designar qualquer coisa pelo nome que me aprouver dar-lhe, e tu, por outro nome que lhe atribuíres [...]”. (PLATÃO, 2001, p.148). No diálogo, Sócrates tenta fazer com que o próprio Hermógenes

reconheça a inconsistência de sua tese, ele fará isso partindo da contestação das ideias de Protágoras e de Eutidemo para defender a posição de que as coisas possuem em si uma essência que não depende de nós. Isso será mostrado nos parágrafos seguintes.

Sócrates leva Hermógenes a concordar que se Protágoras estivesse correto, ao declarar que o homem é a medida de todas as coisas, não poderia acontecer que uns homens fossem sensatos e outros insensatos, pois se a verdade é relativa a cada indivíduo, a sensatez acompanharia essa verdade relativa, logo, todos são sensatos, já que a verdade está com todos. Sócrates também faz com que Hermógenes contrarie a opinião de Eutidemo, que teria afirmado que todas as coisas são semelhantes simultaneamente e sempre para todos, pois, assim sendo, não seria possível que uns homens fossem bons e outros vis, uma vez que a virtude e o vício existiriam sempre juntos e ao mesmo tempo em todos. Com isso, Sócrates leva Hermógenes a aceitar que:

[...] se as coisas não são semelhantes ao mesmo tempo, e sempre, para todo o mundo, nem relativas a cada pessoa em particular, é claro que devem ser em si mesmas de essência permanente; não estão em relação conosco, nem na nossa dependência, nem podem ser deslocadas em todos os sentidos por nossa fantasia, porém existem por si mesmas, de acordo com sua essência natural. (PLATÃO, 2001, p.149).

O próximo passo de Sócrates é convencer Hermógenes de que as ações (como o cortar, o tecer, o furar) também se fazem de acordo com a sua natureza, e não segundo a nossa opinião. Ele irá atentar para o fato de que, por exemplo, para promover o corte de algo se deve cortar conforme a natureza do cortar, e é preciso também cortar com aquilo que é destinado naturalmente para o corte. Ou seja, não seria possível, por exemplo, cortar um tecido com uma borracha, porque a borracha não teria essa competência, isso deve então ser feito com uma tesoura, que é destinada para o corte, mas não se pode cortar usando o cabo da tesoura, tem-se que utilizar sua lâmina durante o corte. O que se dá é que “Hermógenes [...], admite que há bons e maus, que há uma razão e uma desrazão, que as coisas e os atos têm uma essência e uma estabilidade próprias que não dependem nem de nosso capricho individual nem de nossa convenção arbitrária.” (GOLDSCHMIDT, 2002, p.105).

Platão irá enquadrar o nomear como uma desses atos, e, como tal, não é algo que nos seja relativo, mas possui em si certa natureza particular. Dessa forma, para nomear algo devemos proceder como e com o que é natural para nomear, e não arbitrariamente. E o que fazemos ao nomear? Atribuímos, empregamos um nome. Logo, o nome é um tipo de instrumento. Platão afirma que usamos os nomes para ensinar algo uns aos outros e discernir as coisas como são e, portanto, o nome é uma espécie de instrumento que instrui e discerne a essência. Ele revela ainda que cada técnica conta com a aplicação de dois ofícios diferentes: o ofício de quem realiza a arte em si, e o ofício de quem fabrica os instrumentos usados na realização de tal arte. Um dos exemplos empregados no diálogo para esclarecer tal ponto é a técnica do tecer, que deve ser realizada por um artesão (que é quem realiza a arte em si, é aquele que tece), mas que para desempenhar sua arte faz uso do trabalho produzido pelo

carpinteiro (que é quem fabrica o instrumento usado na realização de tal arte, no caso, a lançadeira). Para Platão, aquele que usa o instrumento é quem pode avaliar o trabalho do seu fabricante (que nesse exemplo é o carpinteiro).

Platão indicará que nem todo homem é um carpinteiro, mas apenas aquele que possui tal arte. Igualmente, tal ideia é aplicada com relação à arte do nomear. Com isso, Hermógenes irá aceitar que nem todo homem pode desempenhar bem a tarefa de instituir um nome, mas isso compete apenas a um artesão de nomes. Platão chamará esse artesão de nomes de *nomoteta* (que em algumas traduções é definido como: legislador). A respeito da fabricação dos instrumentos, Platão entende que, usando a lançadeira como exemplo, na fabricação ou conserto de toda e qualquer lançadeira (seja qual for sua “finalidade produtiva”, se usada para fabricar uma vestimenta fina ou grossa, de linho ou de lã, ou qualquer outra) todas elas terão a forma em si da lançadeira. Então, o que se infere com isso é que cada instrumento apresenta uma forma natural. Desse modo, na fabricação do instrumento usado na produção das artes/técnicas o artesão terá a tarefa de descobrir qual é o instrumento concebido por natureza para cada coisa, e aplicá-lo à matéria de que se fará a obra, porém não fará isso de qualquer forma, não como ele bem desejar, mas como é por natureza.

Tal procedimento deverá ser seguido por todos os artesãos, seja ele carpinteiro, forjador, legislador etc. Mas com relação ao processo, ao método realizado pelo legislador, no tocante à produção de seu instrumento, o personagem Sócrates confirma que o legislador:

[...] deverá saber formar com os sons e as sílabas o nome por natureza apropriado para cada objeto, compondo todos os nomes e aplicando-os com os olhos sempre fixos no que é o nome em si, caso queira ser tido na conta de verdadeiro criador de nomes. O fato de não empregarem os legisladores as mesmas sílabas não nos deve induzir a erro. Os ferreiros, também, não trabalham com o mesmo ferro, embora todos eles façam iguais instrumentos para idêntica finalidade. (PLATÃO, 2001, p.154)

E quanto ao trabalho do legislador, aquele que terá competência para supervisioná-lo e julgá-lo será o seu usuário. Que é aquele que melhor sabe perguntar e responder, ou seja, é o dialético. Dessa forma, “aquele que melhor vai fazer uso da linguagem, em Platão, é o dialético, e, portanto, é ele que vai sentenciar, observando o trabalho do legislador. O dialético vai comprovar se o nome realmente expressa aquilo que a coisa é”. (RESENDE, 2000, p.42). Essa argumentação que envolve o nome pode ser resumida em quatro pontos: “1) o nome é um instrumento destinado a ensinar e a distinguir as coisas; 2) o nome é obra de um técnico, do nomoteta; 3) o nome é forjado segundo a forma do nome e adaptado às coisas que se trata de nomear; 4) o nome é forjado para o uso e sob a direção do dialético.” (GOLDSCHMIDT, 2002, p.106). Platão já teria então provado a inconsistência da tese de Hermógenes, acerca da “nomeação arbitrária”. E sobre tal ponto, escreve o seguinte:

Então, Hermógenes, talvez não seja atividade tão despicienda como imaginas, a de instituir nomes, nem é trabalho de gente sem préstimo nem

mesmo para todo mundo. Sendo assim, Crátilo tem razão de dizer que os nomes das coisas derivam de sua natureza e que nem todo homem é formador de nomes, mas apenas o que, olhando para o nome que cada coisa tem por natureza, sabe como exprimir com letras e sílabas sua ideia fundamental. (PLATÃO, 2001, p.156)

Mas o assunto não é encerrado aí. Platão continua a investigar a justeza, a veracidade dos nomes, mas procede agora analisando a etimologia de algumas palavras. Esse exame das etimologias constitui a maior parte do diálogo. Ele começa examinando alguns “nomes” presentes nos escritos de Homero e de outros grandes poetas gregos. Isso se dá porque, para Platão, os deuses chamam as coisas corretamente e com nomes que lhe são por natureza, e como se acreditava que os poetas escreviam sob uma inspiração divina, inspiração das *musas*, eles eram então anunciadores da sabedoria, dos conhecimentos divinos, dessa forma, os nomes enunciados pelos poetas seriam então os mais corretos. Essa análise etimológica das palavras é feita para atestar que um nome, para ser correto, tem que dizer algo a respeito do objeto nomeado. Um exemplo disso é o exame do nome de Agamêmnon, cujo significado seria: admirável (*agastos*) pela persistência (*epimonen*), e a prova que essas características lhe são intrínsecas é a longa permanência (*moné*) e obstinação da sua armada em Troia.

Serão analisados nomes de heróis, deuses, de palavras como justiça, ciência, alma, belo. Num exame ainda mais minucioso, são verificadas também as partes mais primitivas das palavras, suas vogais, consoantes, partindo depois para a análise das sílabas, dos nomes e dos verbos. Com relação a tal empreendimento se observa que:

A seção dedicada às etimologias vem justamente ilustrar aquilo que, no plano interno do diálogo, Sócrates acaba de obter de Hermógenes: 1) a renúncia ao convencionalismo em prol da tese segundo a qual os nomes têm uma correção por natureza [...]; 2) a anuência quanto à ideia de que a atividade de nomear não se estende a todos, estando restrita a alguns. (MONTENEGRO, 2007, p.371)

Para finalizar as discussões sobre a tese convencionalista se pode afirmar que ela “levada até o fim, negara ao nome toda estabilidade, logo, todo valor. Agora o nome é elevado ao nível dos objetos artificiais e compartilha a estabilidade de todas as coisas que devem sua existência a uma técnica com normas precisas e estáveis.” (GOLDSCHMIDT, 2002, p.106). Adiante, Platão começa a esboçar uma teoria que aponta para uma espécie de falseabilidade dos nomes, ou seja, afirma que os nomes representam, na verdade, uma fonte de erro. Para compreender melhor isso é preciso ter em mente o fato de que, no diálogo, o personagem Sócrates fez Hermógenes concordar que para que a aplicação dos nomes se dê de forma correta, o nome deve ser capaz de indicar a natureza, revelar algumas características da coisa nomeada. E que isso deverá ocorrer tanto com os nomes primitivos quanto com os derivados. Nesse ponto, Platão procede raciocinando da seguinte forma:

Mas, ao que parece, os nomes derivados só alcançam essa finalidade por intermédio dos primitivos. [...] E os primitivos, os que não têm outro nome como substrato, de que modo farão ver, com a maior clareza possível, a realidade, se terão de ser nomes? [...] Se não tivéssemos nem voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo? É possível, então, segundo penso, exprimir algo por meio do corpo, ao imitar o corpo que queremos indicar. (PLATÃO, 2001, p.199)

E, segundo Platão, o nomear também corresponderia a uma espécie de imitação. É uma imitação que realizamos por meio da voz, e representa a tentativa de reproduzir a essência das coisas através das letras e sílabas. E, por isso mesmo não seria totalmente correta, pois as letras e sílabas não seriam capazes de captar e transmitir a essência das coisas. É possível inferir que, para Platão, “quando se nomeia, aparece uma distância entre o nome (imagem, imitação) e aquilo que a coisa é. A partir dessa distância é que Platão discute o problema da falsidade; segundo ele algum nome pode não ser aplicado com a devida exatidão”. (RESENDE, 2000, p.42). Assim sendo, tal imitação (o nomear) não poderia revelar verdadeiramente a essência da coisa imitada, como, aliás, acontece com toda e qualquer imitação. Hermógenes não oferece refutações a tal pensamento, ao contrário, concorda com isso. Tal questão será mais bem debatida durante a parte do diálogo que conta com a participação de Crátilo, e isso constituirá o tema dos parágrafos que se seguirão.

O personagem Sócrates inicia o diálogo com Crátilo lembrando-o dos argumentos expostos e aceitos anteriormente. Ele principia dizendo que

[...] a correta aplicação dos nomes, foi o que dissemos, consiste em mostrar como é constituída a coisa. Aceitaremos como boa essa definição? Logo, a enunciação dos nomes tem por finalidade a instrução? Diremos, por conseguinte, que se trata de uma arte, e que há profissionais dela? E admitiremos, também, que essa arte é exercida entre os homens como as demais artes, ou não? O que quero dizer é o seguinte: entre os pintores há melhores e piores, não é verdade? E não é também certo que os pintores melhores executam melhores trabalhos, a saber, pinturas, e os outros, trabalhos inferiores? E não se passará a mesma coisa com os construtores: uns levantam casas mais bonitas, e outros, mais feias? (PLATÃO, 2001, p.207-208).

A resposta de Crátilo a todas essas questões é positiva, ele concordará também que o artífice da “arte da nomeação” é o legislador. Porém, quando questionado por Sócrates se “os legisladores também produzem, uns, obras belas, outros, obras horríveis? [...] Nem um nome, como é provável, parece-te ter sido colocado um de um modo pior, e outro melhor?” (PLATÃO, 2001, p.208), a essas perguntas ele responde negativamente. Pois, para Crátilo, um nome só é realmente um nome se tiver sido atribuído de forma correta, ou seja, se apresentar

propriedades intrínsecas do ser nomeado, caso contrário não será um nome, mas sim uma simples emissão de sons.

Crátilo defende que os nomes são sempre bem estabelecidos, pois se estiverem errados e não corresponderem propriamente à coisa nomeada, então não são nomes, mas sons, no entanto, ele aceita que o nome é uma imagem da coisa nomeada. Com isso, Sócrates lança a seguinte questão: se existisse Crátilo e a imagem de Crátilo (uma imagem que possuísse todas as características do Crátilo “original”), então existiria apenas Crátilo e sua imagem, ou dois Crátilos? Crátilo afirmará que se tratam de duas figuras distintas, consentindo que a imagem não representa a mesma coisa da qual é imagem, e uma vez que o nome também é uma imagem, uma imitação, não se assemelharia integralmente à coisa nomeada. Mas, mesmo depois de concordar com tal argumento, Crátilo resiste em dizer que é possível a existência de um nome que não fora bem estabelecido.

Para Crátilo, o nome só será realmente um nome se demonstrar, enunciar os atributos daquilo que ele nomeia, mas ele vai ainda mais longe e afirma que só é possível reconhecer como determinada coisa realmente é através do nome que lhe foi atribuído, ou seja, para ele, só é possível chegar ao verdadeiro conhecimento das coisas através de seus nomes. Sócrates então o coloca frente ao seguinte problema: se o conhecimento só é possível através dos nomes das coisas, então como os legisladores teriam nomeado as coisas primitivas, sendo que elas ainda não tinham nomes? Como os legisladores poderiam atribuir tais nomes se não tinham de fato o conhecimento das coisas, se ele só poderia conhecer os seres através de seus nomes? Como saída a tal “labirinto”, Crátilo irá afirmar que o estabelecimento dos nomes é fruto de uma ação, intervenção divina, produzido, portanto, por um poder que estaria além da compreensão humana. E o diálogo termina sem que seus interlocutores (Sócrates e Crátilo), cheguem de fato a um consenso com relação a justiça, veracidade dos nomes.

Considerações finais

O diálogo *Crátilo*, como, aliás, se dá com muitos dos diálogos platônicos, apresenta um fim aporético, ou seja, ele termina sem que de fato os personagens cheguem a uma conclusão definitiva acerca do tema discutido. Mesmo assim, se pode concluir através do posicionamento de Sócrates/Platão que os nomes são fontes de engano, pois representam apenas imagens das coisas nomeadas, e que, portanto, não é seguro apostar cegamente nos nomes como fonte de conhecimento, pois o melhor a se fazer é tentar procurar como é a coisa em si, independente do nome que lhe é estabelecido. Ou seja, o nome não deve ser tomado como a ponte ideal para o conhecimento verdadeiro acerca das coisas, pois eles são apenas imitações dos objetos e seres nomeados.

Referências

- GOLDSCHMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético*. Trad. Dion Davi Macedo, 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MONTENEGRO, Maria Aparecida de Paiva. *Linguagem e conhecimento no Crátilo de Platão*. In: Revista *Kritérion*, Belo Horizonte, nº 116, Dez/2007, p.367-377.

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto e Crátilo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2001.
RESENDE, Tânia Marília. *Teoria da Linguagem em Platão*. In: Revista *Μετανόια*. São João Del Rei, nº 2, Jul/2000, p.37-44.

ONDE BUSCAR A FELICIDADE NOS DIAS DE HOJE?

Ana Raquel Lopes Pereira¹

Rômulo Procópio Gondim dos Santos.²

Auricélia Lopes Pereira.³

Resumo: Em todos os tempos a maior busca de toda a humanidade é a felicidade, para muitos que vivem no sistema capitalista, ser feliz é ser bem-sucedido tanto financeiramente como afetivamente. Pois na busca da felicidade nos dias atuais, há uma tentativa capitalista de formalizar e com isso cada vez mais uniformizar e imbecilizar o pensamento, dando origem à formação de um novo éthos que visa o fácil, o banal, o superfulo, o lucro, o poder, o óbvio, que surge a partir de uma mentalidade imediatista, calculadora e trivial, que está disfarçada de um aparente “saber viver” e que agenciando Maria Rita Khehl reduz a vida a sua dimensão mais “achatada”. Para esse tipo de mentalidade as reflexões filosóficas do mundo antigo, mais especificamente as reflexões estoicas sobre a felicidade, se torna cada vez mais estranhas e os indivíduos por isso cada vez mais infelizes e perdidos, os estoicos buscam a felicidade naquilo que os antigos gregos chamavam de “eutimia,” que significa tranquilidade da alma. Para possuímos uma alma tranquila, devemos ter autossuficiência, que gera uma espécie diferenciada de amor que é o chamado amor FATI: que corresponde à aceitação integral da vida em todos os aspectos até os mais duros e cruéis, esta ideia de amor está ligada a atitude de sempre querer apenas o necessário. Assim, a filosofia estoica pode ser uma saída para nos tirar desse pensamento imediatista, banal e achatado que permeia a sociedade hoje em dia. Pensando nisso, resolvemos elaborar um trabalho que dialogando com a filosofia estoica, possibilite uma saída do banal e do óbvio para uma forma de pensar e de agir que de fato nos faça felizes.

Palavra-chaves: Felicidade. Autossuficiência. Eutimia.

A filosofia estoica de Sêneca pode ser vista como algo bem atual, pois em todos os tempos o homem busca a felicidade e este filósofo vem para apontar as atitudes mais sábias para trilhar este caminho. Ao contrário do que acontece com a sociedade capitalista que reduzindo a vida ao simples saciar dos desejos mais superfulos, torna as pessoas cada vez mais perdidas e suas vidas ainda mais desprovidas de sentidos que realmente supram os *vazios de discurso* que muitas vezes ocupam nossa existência.

Com base na filosofia estoica de Sêneca se pretende demonstrar ao longo deste texto, como esta forma de agir e pensar respondem a muitos problemas existenciais do ser e como pode ser tido como uma narrativa simbólica que vem para preencher os vazios de discurso de forma positiva. A escrita que se constitui, assume um lugar que aciona a produção de uma

¹ Graduanda em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. email: anaraquel.filosofia@hotmail.com

² Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. email: romulo.gondim@hotmail.com

³Dra em História da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB email: auricelialpereira@yahoo.com.br

dessubjetivação ou de uma reinvenção do sujeito. A partir do qual é possível a produção de um duplo, de uma dobra de força que se dobra e que dobra a vida.

A filosofia estoca de Sêneca como narrativa simbólica do mundo atual

Para Lacan o sujeito não é ser, mas “*falta a ser*”, é incompletude. Há no ser e no mundo “*vazios de discurso*” que o sujeito procura preencher doando sentidos ao real do mundo, ao real do corpo, ao real dos afetos, ao real do futuro incerto, ao real da morte, etc. Gilles Deleuze chama esse movimento próprio do humano de doar às coisas, aos acontecimentos significados de “*experiência viva*”. A “*experiência viva*” reveste o *vazio do discurso* de sentido, preenche o *vazio do discurso* do fato bruto, daquilo que está lá e pede por significação. Mas a partir de que lugar os sentidos também são históricos, tanto quanto a *experiência viva*. Os sentidos são constituídos numa historicidade, numa temporalidade, numa cultura. Ou seja, os sentidos não pertencem apenas ao sujeito, eles não são simplesmente construções individuais, particulares ao ser que é “*falta a ser*”, mas também da cultura. A cultura produz *narrativas simbólicas*, portadoras de significados que os sujeitos se apropriam de forma singular para preencher os “*vazios do discurso*” que nunca cessam de existir. É claro que cada indivíduo tem sua participação na construção dessas *narrativas simbólicas*, mas esses são quase que como um grão na construção de sentidos que prevalece na cultura. Como diria Maria Rita Kehl.

Cada vez mais as narrativas simbólicas têm se depositado nos indivíduos. Os sujeitos na contemporaneidade têm uma parcela maior de obrigação de dar significados ao real de suas vidas, visto que a doação de sentidos pela tradição tem perdido sua eficácia. Dessa forma, os sujeitos tornam-se ainda mais livres e mais responsáveis pelos sentidos que devem instaurar no seu êthos. Já não age a partir de uma tradição, de uma cultura comunitária. Está solto, disperso nos fragmentos de narrativas simbólicas que se partiram e por isso já não produzem sentidos. Mas é importante lembrar que embora haja essa crise de sentidos das narrativas simbólicas instauradas pela tradição, não introduz na história um sujeito metafísico. Os sujeitos não são a-históricos, são históricos, por isso ainda que as narrativas simbólicas estejam cada vez mais centradas nos sujeitos não podemos nos esquecer de que ainda assim há uma contribuição cultural nesse processo de simbolização do real de nossa existência, pois os sujeitos se (des)constituem em campos culturais específicos.

Dessa forma, a cultura em que estamos inseridos assume um papel decisivo na constante formação, deformação e transformação desse ser que é um eterno “*vir-a-ser*”. Podemos afirmar que a relação entre sujeito e cultura é uma relação fenomenológica. O fenômeno é a manifestação, é o ato. Qualquer fenômeno não acontece uma segunda vez. Para a fenomenologia não há o não ser tudo é, a ilusão não existe. Tudo é fenômeno. O que por ventura aparenta ser é pelo simples fato de aparecer. O fenômeno não comporta ilusão, não comporta o ser das coisas, o interior, para o qual o exterior seria o não-ser. Porém, o fenômeno comporta o relativo-absoluto. Não na dependência de uma metafísica, mas na dependência de quem observa, já que o fenômeno é o que aparece. No entanto, para o observador, o fenômeno é absolutamente. A fenomenologia separou o dualismo realismo/nominalismo pelo fato de ser o que aparece, mas o que aparece se dá a percepção

e a percepção multiplica o finito (a aparição) ao infinito (a percepção). Dessa forma, temos com a fenomenologia outro dualismo o finito/infinito, onde o fenômeno, ou seja, a aparição, que é essência e aparências integrados, “unidade sintética.” Mas é desse “monismo do fenômeno” (finito), que dando-se a ver se “infinetiza” a partir do ponto de vista pessoal e interpessoal.

Dessa forma, apesar de a cultura em determinado grupo social seja uma, a percepção de quem está entrando em contato com ela é múltipla e infinita, pois acontece a partir da percepção. Esse sujeito carrega o que Heidegger chama de pré-compreensões. Podemos afirmar que todos nós somos seres de compreensão. Para ele, compreender é o que nós somos como existência. Por isso, temos pré-compreensões, porque somos jogados em uma sociedade que nos forma. Assim, quando interpretamos algo, acionamos nossas pré-compreensões. Dessa forma, quem pretende discutir algo sobre o ser o faz contextualmente, pois o ser não é meta-histórico, mas histórico. Assim, se os vazios de discursos têm se multiplicado nos últimos tempos é porque há uma banalização e pobreza de sentidos da sociedade atual. Podemos definir como cultura a historicidade de um povo. Ainda que os valores sociais estejam em crise podemos afirmar que:

As razões de mercado só nos oferece a repetição de sua própria trivialidade, revestidas das aparências de um “saber viver” que só funciona se conseguirmos reduzir a vida à sua dimensão mais achatada: o circuito de satisfação de necessidades. (KEHL, 2002, P.10 a 11)

Sendo essa talvez outro motivo pelo qual os sujeitos buscam cada vez mais em si mesmo o sentido para suas vidas. A existência humana reduzida à satisfação de necessidades termina por reduzir o homem à animalidade e assim, o ser humano perderia sua principal característica que é de agir como ser pensante.

Para se contrapor a essa ideologia de vida de simples satisfação de desejos proposta pelo sistemas capitalista podemos agenciar a filosofia estoica de Sêneca, que vem para fazer com que os indivíduos possam pensar de forma crítica sobre os valores tortos de nossa sociedade com seus excessos de consumo e com seus “vazios de discurso” que vem habitar a vida de boa parte daqueles que se encontram totalmente tomados pelos seus desejos superfulos e vícios que perturbam suas vidas e atormentam sua alma. É a presença cada vez mais constante desse sentimento de vazio e ao mesmo tempo de múltiplas escolhas que a vida constantemente nos traz, que por vezes nos leva à depressão. Na cultura atual de modo geral se faz urgente novas narrativas simbólicas que preencham os *vazios de discurso*, pois narrativas simbólicas como Deus, como o marxismo, como o progresso científico já não produzem os mesmos movimentos de ação. Para preencher os “vazios de discurso” do mundo atual se faz necessário recorrer à filosofia estoica de Sêneca, pois este tipo de pensamento é caracterizado como um saber que serve a vida, que cura uma dor, uma paixão, que vem para preencher os vazios que muitas vezes habitam o ser. A leitura da filosofia de Sêneca se constitui, como um lugar que aciona a produção de uma dessubjetivação ou de uma

reinvenção do sujeito. A partir do qual é possível a produção de um duplo, de uma dobra de força que se dobra e que dobra a vida.

A leitura é ao mesmo tempo lugar de escritura, não apenas de palavras, mas de dessubjetivação. Escrita-palimpsesto, pois sempre é formada pelas leituras que fazemos, que se acumulam e se enquistam e se sobrepõem. Mas quando falamos em leitura, estamos nos referindo não apenas à leitura de textos. Como afirma Foucault, agenciando Blanchot, podemos fazer a leitura de um texto, de um filme, de uma paisagem. Porque não lemos apenas letras lemos quadros, olhares, acontecimentos. A leitura, entendendo como esse lugar ativo e amplo, pode levar a uma dessubjetivação, a um desencontro do sujeito consigo mesmo. Pode levar a instauração de duplos, levando o indivíduo a movimentos inusitados na sua relação com suas próprias linhas de composição de si.

Sendo assim, a leitura produz subjetividade, se a leitura dessubjetiva, pode ser uma maquinaria de reinvenção do eu. Mas a leitura, a que nos referimos aqui, não é aquela leitura ornamental, inútil à existência, que só serve para colher e guardar informações, é uma leitura útil que dobra uma paixão, um desejo, um sofrimento. É uma leitura que promove co-moção, que move o ser do seu lugar, que possibilita ao indivíduo moldar-se a si mesmo.

A experiência da leitura, na produção do ser, não se limita aos livros, mas carrega consigo o tamanho de nossa experiência de vida. Isso porque ler implica num olhar investido de um compreender e compreender nos leva a uma operação hermenêutica. Nós compreendemos o mundo a partir de nossa percepção, ou seja, a partir daquilo que nos faz um ser dinâmico, sem essência, nas dobras que damos sobre nós mesmos. Que nos toca, que nos afeta, não apenas a partir de um macro lugar sócio-cultural.

Em um mundo conturbado como o nosso onde o stress se tornou o mal do século, devido a toda correria do mundo atual, se faz necessário olhar para a filosofia antiga como uma forma de curar nossos sentimentos muitas vezes abalados pelo modo de vida ao qual nos habituamos. Não é a toa que a maioria dos livros de auto-ajuda faz uso da filosofia antiga. Os gregos já discutiam qual a melhor forma de se tornar uma pessoa feliz e a melhor maneira de encontrar a felicidade segundo eles seria alcançando o “*grau de eutimia*”, ou seja, alcançando a “tranquilidade da alma”. Para isso Sêneca nos sugere alguns exercícios que deverão possibilitar alcançar essa tão sonhada tranquilidade.

Para Sêneca o maior causador de nossa infelicidade é a frustração dos nossos sonhos, conseqüentemente o maior desafio que se impõe a todos nós é vencer os vícios, pois eles são responsáveis na maior parte das vezes pelo que sonhamos, dessa forma adquirimos o domínio sobre nós mesmos, deixamos de ser escravos dos nossos próprios vícios e conquistamos um certo controle sobre aquilo que sonhamos. Assim, começamos a trilhar um caminho para sermos de fato “grandes” e para Sêneca ser grande é:

Ter uma alma firme e serena na adversidade, [aceitando] todos os acontecimentos como se os desejasse, [ser grande] é não perseguir os bens passageiros, mas a BONA MENS [ou seja, a sabedoria]. Isso significa que se deve encontrar a felicidade em si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p.322)

Na carta que Sêneca escreve para sua mãe Hêlvia, quando é exilado de Roma para África ele diz algo muito interessante e que expressa esse alto controle em suas atitudes, ele diz: “Por grande que seja a área que te é vedada jamais ela irá superar o que, agora está reservado para ti”. (Sêneca, Sem edição, p.43) É essa capacidade de superação de suas dores que faz de Sêneca uma referencia quando se fala em superar obstáculos e adquirir a tranquilidade necessária para conduzir-se de maneira feliz e tranquila na vida, porque seus ensinamentos não estão apenas em suas palavras, mas nos seus gestos e atitudes.

Nos exercícios propostos por Sêneca pode-se encontrar como função principal a tarefa de encontrar o equilíbrio, ele afirma: “Não é só nas corridas e nos torneios de circo é também na arena da vida que precisamos não ir além das demarcações”. (FOUCAULT, 2004, p.54) Por isso, no decorrer do livro A Tranquilidade da Alma, ele fala sobre vários pontos nos quais devemos ter equilíbrio, os quais devemos observar cuidadosamente, esses pontos são: ter equilíbrio nas escolhas de nossas tarefas, para que elas não sejam maiores que nossas forças, saber escolher nossas amizades para que em seu julgamento não exijam pessoas perfeitas demais, pois no mundo não existem pessoas perfeitas, muito menos para que não se escolha para colocar ao seu lado pessoas totalmente desregradas; quanto a riqueza o equilíbrio consistiria em não cair na pobreza nem dela afastar-se totalmente, não podemos nos afastar totalmente da pobreza porque isso significa nos jogar aos excessos causando assim, um total desequilíbrio, o melhor mesmo é se satisfazer com pouco e escolher as coisas por sua utilidade e não só por sua beleza, é preciso olhar a pobreza com simpatia, é necessário: “...elevar a alma acima das ameaças e das promessas de fortuna; nada ter que dela esperar que seja digno de nós”.(FOUCAULT, 2004, p.321)

É preciso ter equilíbrio com relação ao temor às mudança, pois, o excesso de temor nos paralisa, nos impossibilita de ter uma reação positiva e aceitar as novas situações em nossas vidas, a persistência excessiva nos leva a nos apegarmos e insistirmos em algo que não podemos mais continuar tendo em nossas vidas, a persistência excessiva leva a nos apegarmos e insistirmos em algo que não podemos mais continuar tendo, como por exemplo: persistir em continuar em um casamento que já chegou ao fim, ou não sabermos lidar com a perda de uma pessoa querida e querer que ela permaneça viva quando não é mais possível, ou ainda a perda de um cargo importante, etc. Quando insistimos em continuar com algo que não é mais possível geramos desequilíbrio e sofrimento. No entanto a ausência total ao temor as mudanças também pode causar um grande mau, provavelmente muito pior que o medo excessivo as mudanças, uma vez que a ausência do temor às mudanças faz com que não nos apeguemos à coisa alguma, dessa forma não damos valor a nada e isso é bem pior do que dar um valor excessivo a uma única coisa, por isso o bom mesmo é manter o equilíbrio entre esses dois pontos; é necessário também ter equilíbrio entre o trabalho e o descanso, pois se trabalhamos além de nossas forças ficamos impossibilitados de recuperar nossas energias e não se pode obter um bom resultado no trabalho se não temos energia o suficiente para realizá-lo, no entanto se permanecermos por tempo prolongado no descanso, do espírito é absorvido toda elasticidade e força. Para Sêneca esses são os pontos principais aos quais devemos manter o equilíbrio, isso porque sem equilíbrio não há tranquilidade. Como foi dito

no início do texto, para Sêneca o que causa a nossa infelicidade é a frustração dos nossos sonhos, para resolver isso temos que encontrar o equilíbrio que seria o remédio para que: mesmo tendo nossos sonhos frustrados, ainda assim sermos felizes. Mas Sêneca também toca em outro ponto bastante importante, ele afirma que mesmo que todos os nossos sonhos fossem realizados, os excessos que viriam junto com a realização deles também causaria infelicidade, assim o equilíbrio é a solução para encontrar o caminho para a felicidade.

Sêneca discute também sobre nossa capacidade de lidar com os problemas, ou melhor, discute sobre nossa capacidade de nos adaptarmos a situações difíceis, essas situações são necessárias, uma vez que aprendemos a lidar com elas, nos tornamos cada vez mais fortes e diz ele:

Louvemos então os merecedores de aplausos [pois] quanto mais fortes mais felizes, escapaste de todos os azares seja da inveja, seja da enfermidade, saíste do cárcere. Não agradou aos deuses, que foste digno de malévola fortuna, mas sim que ficasses a salvo dela. (SÊNeca, Sem edição, P.75 a 76)

É nesse sentido que não devemos nos queixar das dificuldades que eventualmente a vida pode nos trazer, estando nessa situação não podemos nos ver como vítimas do destino, mas sim devemos enxergar as dificuldades como tarefas valiosas para aperfeiçoar nosso espírito e a partir disso nos tornarmos ainda mais fortes, dessa forma o mal se converte em bem, tudo depende da forma como vemos as coisas que nos acontecem.

Outro ponto bastante interessante é aquele em que o filósofo recomenda, não viver de aparências, porque muitas vezes as pessoas confundem o que se tem com o que se é de verdade e tentam mascarar sua feiura moral e mau-caratismo, ostentando a beleza e o brilho das coisas que conseguiu comprar com o dinheiro. Como se as coisas que possuem fossem uma extensão de si mesmos, quando na verdade não o são. Se uma mulher aparece com uma linda joia, por exemplo: não é a mulher que está bonita é a joia que ela usa que é bela. Isso é viver atrás de máscaras correndo constantemente o risco dela cair e revelar as falhas morais que se esconde por traz de uma suposta beleza que na verdade não passa de uma fantasia, a verdadeira beleza de uma pessoa não vem dos seus trajes, mas de sua alma. É bem verdade que ao demonstrar quem realmente somos, corremos o risco do desdém, mas é preferível ser desdenhado do que viver atrás de máscaras, uma vez que ao assumirmos o nosso verdadeiro eu, com todos os nossos defeitos que se possui, temos uma chance de nos corrigir. Ora um doente só procura o remédio para se curar quando admiti sua doença, assim também acontece com aqueles que admitem quem realmente são, pois esses só podem se corrigir quando admitem seus defeitos.

A passagem que fazemos dos nossos vícios a correção deles poderia ser vista como uma passagem da enfermidade a cura e como o doente precisa de um médico para sair do seu estado de enfermidade para o estado de saúde, assim também os homens de um modo geral precisam de um mestre, que seria no caso o filósofo para transmitir para eles ensinamentos que só poderiam ser ditos por um homem sábio, já que: “a ignorância não poderia ser operadora de saber”. (FOUCAULT, 2004, p.161). Assim, necessitamos do outro

para construção de um status de sujeito, ou melhor, para a construção de um sujeito dono de si mesmo e livre de todos os vícios e excessos que poderiam interferir no seu estado de felicidade e tranquilidade. E assim: “... o indivíduo [passa a] querer a si mesmo [atingindo] finalmente a si próprio, [exerce] soberania sobre si, e nesta relação [encontra] a plenitude de sua felicidade”. (FOUCAULT, 2004, p. 166)

Este lugar comum onde à maioria dos homens estão inseridos é denominado na filosofia estoica como “Stultitia”, termo utilizado também por Sêneca no começo da carta 53, A tranquilidade da alma, quando Serenos pede um conselho a Sêneca. Esse estado de stultitia está inserindo aqueles que ainda não começaram a trilhar o caminho da filosofia, quem não teve ainda o cuidado de corrigir os seus defeitos, aqueles que ainda não eliminaram os excessos, os que não buscaram a tranquilidade, o equilíbrio e o autocontrole, ou seja, aqueles que ainda não tem controle sobre si mesmo.

O stultus é aquele que não tem cuidado com si mesmo, [...] é aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior pode oferecer. Ele aceita essas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam. O stultus está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturar-se no interior do seu próprio espírito, com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. De maneira que o stultus é aquele que está a mercê de todos os ventos das representações exteriores e que depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer separação entre o conteúdo destas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos. (FOUCAULT, 2004, p.162)

O stultus é aquele cujo querer está preso a determinações exteriores ou interiores. E o que seria querer algo constantemente independente das determinações? Seria desejar uma única coisa, que seria o EU, ou seja, o domínio sobre si mesmo.

Por fim, devemos observar que Sêneca sugere todos esses exercícios para adquirirmos o autocontrole, o domínio sobre si mesmo, que implica em livrar-se dos excessos e dos vícios, adquirindo dessa forma o equilíbrio necessário para possuir uma tranquilidade espiritual, que é fundamental para conseguir uma vida feliz e colocar nossa felicidade a cima das circunstâncias. Assim, este tipo de saber que se constitui como útil a existência pode ser agenciado como *narrativa simbólica* que vem com força preencher os vazios de discurso que muitas vezes habitam em nossas vidas.

Referências bibliográficas:

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Ed: 1ª Tradução: Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. ***Estética: Literatura e pintura, Música e Cinema***. Ed:2ª Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SARTRE, Jean Paul. ***O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica***. Ed:19ª Tradução: Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SÊNECA. ***A tranquilidade da Alma***. Sem edição. Tradução: Luiz Feracine. São Paulo: Escala, Sem edição.

KEHL, Maria Rita. ***Sobre a Ética e Psicanálise***. Ed: 5ª São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Filosofia

e

Ensino

UMA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

Mariana Frutuoso Araújo¹
Sarah Regina de Medeiros Dias²
Maria Reilta Dantas Cirino³
José Francisco das Chagas Souza⁴

Resumo: A filosofia tem suas especificidades, entre elas: o questionar, a investigação, a elaboração de conceitos, a busca de argumentos coerentes para os propósitos defendidos, a descoberta de alternativas e conexões. Preocupado com a pouca capacidade de seus alunos adultos com questões envolvendo pensamentos lógicos e coerentes que norteassem suas ações, Matthew Lipman, propõe a Filosofia para Crianças e elabora um currículo específico para que seja trabalhado com as crianças e os adolescentes, inserindo-os no universo da investigação filosófica. Este artigo, desenvolvido dentro das atividades do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate” no período de 2011 a 2012, sob a coordenação da professora Ms. Maria Reilta Dantas Cirino do curso de Filosofia, Campus Caicó – RN, Brasil. Tem como objetivo apresentar uma análise sobre um dos aspectos da referida proposta lipmiana – o currículo. Lipman sugere que a educação, que na maioria dos currículos escolares é de transmissão de conhecimentos, sendo o discente um sujeito passivo na elaboração do pensamento, seja proposta a partir de um currículo, que tenha como fundamentação uma *educação para o pensar*. Lipman acredita que os discentes, por meio do diálogo, serão capazes de elaborar o seu próprio pensamento, sendo o docentemediador e juntamente com os mesmos – discentes e docente – são co-participantes na investigação filosófica.

Palavra-chaves: Matthew Lipman. Filosofia. Currículo.

Introdução

... uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão em vez de exercícios monótonos com papel e escrita. A discussão, por sua vez aguça o raciocínio e as habilidades

¹Graduanda do curso de Licenciatura em Filosofia, Campus Caicó, UERN. Bolsista voluntária do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate” e-mail: maryaraujo90@gmail.com; CV: <http://lattes.cnpq.br/2881492801545483>

²Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate”, Pedagoga/UERN. e-mail: sahrdias@yahoo.com.br; CV: <http://lattes.cnpq.br/0936468189344821>

³Docente do Departamento de Filosofia, Campus Caicó, UERN. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate.” e-mail: mariareilta@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/5734550223711436>.

⁴Docente do Departamento de Filosofia, Campus Caicó, UERN. Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate.” e-mail: dedasouza1@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/51999830188858185>.

de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer. (MATTHEW LIPMAN).

O presente artigo tem como objetivo apresentar a descrição do currículo do programa de Filosofia para crianças proposto pelo filósofo contemporâneo, Matthew Lipman. Para Lipman, é possível fazer filosofia na infância, sendo necessário para isso um currículo específico elaborado de acordo com o nível de desenvolvimento de cada etapa da infância.

Matthew Lipman vem desde a década de 60 buscando esclarecer sobre a constituição do pensar na infância e encontra significativo sentido em sua proposta de filosofia na infância. Este artigo, desenvolvido dentro das atividades do Projeto de Pesquisa “Filosofia na infância: perspectivas para o debate”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó, no período de 2011 a 2012, tem como enfoque principal apresentar uma análise sobre um dos aspectos da referida proposta lipmiana – o currículo – buscando identificar as temáticas filosóficas e pedagógicas na perspectiva de que as mesmas possam ser utilizadas de forma correta à serviço das crianças, no dizer de Lipman “...há muito se desconfiava que a Filosofia carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade...” (1990, p.19). Usar esses tesouros a serviço das crianças a partir de então, seria romper com os métodos tradicionais de ensino, onde os adultos dotados de conhecimento contavam histórias às crianças explicando as diferenças do pensar, logo, Lipman fundamenta sua proposta ao criar histórias em que as crianças se envolvem numa pequena comunidade de pesquisa e assim surgem, através do diálogo coletivo, as descobertas entre elas.

Essa proposta é apresentada por Lipman em forma de novelas filosóficas, as quais oportunizam às crianças a análise dos fatos e diálogos que envolvem os personagens das referidas novelas através do diálogo filosófico de caráter reflexivo, crítico e investigativo. Tais diálogos, que devem ocorrer no espaço institucional, utilizam uma metodologia denominada por Lipman de Comunidade de Investigação, a qual configura-se como um método que observa o disciplinamento do processo científico, utilizando-se para isso do diálogo investigativo. O currículo inclui manuais, destinados à orientação do(a) docente com sugestões de diversas atividades para a mediação dos diálogos; exercícios com planos de discussões que se desenvolvem a partir das ideias principais contidas nas novelas e que se relacionam com o cotidiano das crianças. A proposta de filosofia na infância de Lipman, a qual passaremos a discorrer, aborda os três primeiros níveis de educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

Tomamos como fundamentos teóricos as seguintes obras: *A filosofia vai à escola*, Lipman (1990); *A Filosofia na sala de aula*, Lipman; Sharp; Oscanyan (2001); *Um olhar sobre o ensino de filosofia*, Fávero; Rauber; Kohan, (2002); *Filosofia para crianças*, Kohan (2008), entre outras.

A análise considera também os princípios metodológicos e as condições necessárias para a efetivação prática da referida proposta, sem, contudo, enaltecer a filosofia como algo

que venha solucionar ou remediar problemas identificados na educação, já que a proposta de filosofia para crianças é uma temática nova para boa parte da educação brasileira e ainda não se concretizou oficialmente nos sistemas educacionais.

O currículo da proposta de filosofia para crianças segundo matthew lipman

Matthew Lipman sistematizou um programa de ensino denominado de Filosofia para Crianças - FpC, com o qual pretendia reformar o sistema educacional americano, a seu ver até aquele momento incapaz de promover o desenvolvimento adequado do raciocínio e da capacidade de julgar dos(as) discentes. Para tanto, de acordo com Lipman, a prática da filosofia era indispensável. Além de buscar fundamentar teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, o autor desenvolveu uma metodologia e um currículo específicos, destinados às escolas, pois defendia que o espaço institucional era adequado para a prática filosófica desde a infância.

Até o momento só há um currículo de FpC, publicado pelo IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Esse programa surgiu em 1969 e tem se expandido desde 1974. Analisando o programa do IAPC a filosofia pode ser trabalhada desde a pré-escola até o Ensino Médio.

Para dar início ao Programa de Filosofia para Crianças, a proposta de educação para o pensar, Lipman elaborou um material didático composto por seis livros-textos (destinados às crianças), em forma de novelas, incluindo os respectivos manuais de exercícios abrangendo Lógica, Ética, Estética, Metafísica, Epistemologia, Filosofia Social e Política e Filosofia das Ciências.

Os textos reflexivos veiculados nas novelas, além de abranger os temas citados anteriormente, são atuais e discorrem diante personagens imaginários envolvidos em problemáticas, tendo em vista o objetivo principal que é o de preparar o educando para o desenvolvimento de uma cidadania responsável.

De acordo com o currículo, para ser utilizado na filosofia com crianças, podemos abstrair que as novelas são direcionadas a idades e graus de escolaridade diferentes. De acordo com Lorieri (2011), são elas:

- Hospital de Bonecos e Geraldo – destinados aos primeiros anos da Educação Infantil, ambos trabalham a iniciação aos procedimentos da investigação filosófica;
- Elfie – destinado à Educação Infantil, trabalha a investigação filosófica em comunidade;
- Rebeca – destinado à Educação Infantil, trabalha o imaginário infantil;
- Issao e Guga – destinados às 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, trabalha filosofia da natureza;
- Pimpa – destinados a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, trabalha significado da linguagem e sua significação;
- Nous – destinado às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, trabalha formação ética;
- A descoberta de Telles – destinado à 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, incentiva a comunidade investigativa através do diálogo;

- Luísa – destinado à 8ª série do Ensino Fundamental, trabalha ética e moral;
- Suki – destinado ao Ensino Médio, trabalha estética;
- Mark – destinado ao Ensino Médio, trabalha filosofia social e política.

Sobre o programa apresentado acima, Kohan (1998, p.88) salienta que: “Os romances apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os leem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos”.

Segundo Lipman, essas habilidades quando desenvolvidas desde cedo, oferecem à criança instrumentos essenciais para o desenvolvimento de sua racionalidade, e conseqüentemente do pensar bem.

Formando a comunidade de investigação e a busca pelo sentido

As análises realizadas através da metodologia de Comunidades de Investigação são baseadas na fundamentação de temáticas propostas pelo currículo considerando os aspectos necessários para essa tentativa de fazer as crianças não somente interagir com a filosofia, como também, vivenciar o pensar filosoficamente, na busca do significado e novas descobertas. O currículo é composto por oito programas (destinados à educação infantil e ao ensino fundamental) que serão descritos mais a frente, foi desenvolvido e planejado para ser trabalhado por dois anos cada, e dois programas criados exclusivamente para o ensino médio. A intenção de Lipman ao formular cada novela foi de provocar o amadurecimento e qualidade do pensamento das crianças e adolescentes, ao introduzir conteúdos de lógica, teoria do conhecimento, ética, estética, filosofia social e política, implícitos nas novelas.(KOHAN, 2008).

Antes de chegar aos princípios metodológicos propriamente ditos, é necessário compreender a relação entre infância e o filosofar. É preciso entender que o ensino de filosofia com crianças não possui os mesmos pressupostos metodológicos do ensino médio e/ou superior. Não se trata de ensinar a história da Filosofia, nem tampouco apresentá-las às correntes filosóficas, mas sim, ensinar a filosofar no sentido de estimular o pensamento e a reflexão sobre diferentes áreas como Lógica, Moral, Ética e outras. Além disso, é preciso refletir a maneira de ensinar filosofia, podendo utilizar brincadeiras, jogos de regras, contação de histórias e diálogos, debates como estratégias didáticas que permitem a prática de filosofar com crianças.

Apesar dessa afirmação, ainda há questionamentos frequentes, principalmente por filósofos, dentre os quais – como ensinar filosofia para crianças? As crianças tem capacidade de aprenderem filosofia? Tais perguntas podem ser tomadas por caráter preconceituoso, advindas de teorias que concebem a criança como ser incompleto, conseqüentemente, incapazes de aprender conceitos tão abstratos quanto os da Filosofia.

A expressão Filosofia para Crianças teve sua criação com os estudos de Matthew Lipman, que é um dos grandes pesquisadores da inclusão do ensino de Filosofia na educação infantil. Suas obras têm como objetivo preparar o discente para a reflexão e exercício do pensamento, o que se dá por meio das próprias indagações acerca dos objetos que estão em

sua volta e que lhes causa “espanto”. Ao iniciar o estudo sobre a inclusão de Filosofia na educação infantil, Lipman nos responde sobre os preconceitos apresentados por aqueles que não acreditam ou que duvidem da possibilidade de um filosofar na infância. Em *A Filosofia vai à escola*, Lipman (1990, p. 61) argumenta:

... O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

A proposta Lipmiana, se baseia na preparação metodológica por meio de indagação, da pergunta, da curiosidade que levará à investigação daquilo que se deseja saber. Ou seja, o ponto principal da metodologia se baseia na oportunidade que é dada às crianças de dialogarem investigando acerca de questões filosóficas, confrontando, corrigindo e aprimorando novas considerações sobre essas questões, o que lhes oportuniza o desenvolvimento da capacidade de argumentar; formular hipóteses; compreender enunciados; elaborar questões e expressar-se verbalmente, desenvolvendo raciocínio lógico e habilidades cognitivas.

Para ensinar as crianças a desenvolverem o pensar bem por meio da filosofia e da Lógica, Lipman, cria os romances em forma de novelas filosóficas que pretendem reconstruir os problemas da tradição filosófica outrora abordada pelos filósofos nas narrativas filosóficas. As histórias possuem um gênero literário - a novela. Os romances são escritos de acordo com a faixa etária dos(as) discentes e abrangem o ensino desde a pré-escola até o nível médio. O currículo é composto por um programa com um manual específico para cada um dos romances, sendo o manual o material de consulta para o(a) professor(a) com as orientações metodológicas. Cada novela desenvolve uma temática filosófica e a aborda em forma de diálogo, pelas quais as crianças identificam-se com os personagens e são conduzidas às argumentações, contra-argumentações, elaboração de conceitos, hipóteses, deduções, entre outras. Vejamos no quadro a seguir o que cada novela propõe, segundo o programa de Lipman, e conforme Kohan (2008, p. 52):

NOVELAS FILOSÓFICAS	<i>ELFIE</i>	<i>ISSAO E GUGA</i>	<i>PIMPA</i>	<i>NAUS</i>
Ano de publicação 2.ed.	1988	1982/86	1981	1996
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca dos sentidos	Decidindo o que fazer
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	9-10 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2ª séries	3ªe 4ª séries	3ªe 4ª séries
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem/ antologia	Formação ética

NOVELAS FILOSÓFICAS	<i>A descoberta de Ari dos Telles</i>	<i>Luíza</i>	<i>Satie</i>	<i>Marcos</i>
Ano de publicação 2.ed.	1974/82	1976/83	1978	1980
Manual	Investigações filosóficas	Investigações éticas	Investigações Estéticas	Investigações Social
Idade	11-12 anos	13-15 anos	13-17 anos	13-17 anos
Série escolar	5ª e 6ª séries	7ªe 8ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Lógica/ teoria do conhecimento/filosofia da Educação	Ética	Estética	Filosofia Social e Política

De acordo com o quadro acima, o currículo lipmiano é uma proposta para que desde a educação infantil a criança seja inserida em atividades/exercícios de investigações filosóficas e já seja estimulada ao pensar reflexivo para que não sinta tanta dificuldade na elaboração desse pensar nas séries posteriores, estando-se, assim aproveitando o potencial da infância caracterizada por seus constantes questionamentos. Sendo assim, a criança aberta ao conhecimento, e tendo o(a) professor(a) como mediador(a), poderá, por meio do diálogo e das situações propostas pelas novelas, desenvolver as habilidades de raciocínio necessárias à elaboração do pensamento de ordem superior, que segundo Lipman (1990), é o pensar certo, crítico e criativo que formará o cidadão apto a atuar de forma democrática em sociedade.

A proposta de Lipman de modo algum diminui a figura do(a) docente ao propor que as crianças vão descobrindo o significado por si mesmas, ao contrário, somente ele – o(a) docente – é capaz de conduzir esse processo a tal finalidade. Portanto, os princípios metodológicos e as condições necessárias para efetivação dessa prática dar-se-ão, além da

autonomia contida nas novelas, pois nota-se que os temas filosóficos apresentados nas novelas aparecem e sempre tornam a aparecer cada vez com maior profundidade, na medida em que o(a) professor(a) retoma as discussões e as conduzem considerando os pensamentos e opiniões diversos das crianças. Então Lipman (2001, p. 118) afirma:

O método de descoberta de todas as crianças nas novelas é o diálogo combinado com a reflexão. Esse diálogo com os colegas, professores, pais, avós e outras pessoas, alternado com reflexões sobre o que foi dito, é o veículo básico por meio do qual os personagens nas histórias aprendem. E é assim também que os estudantes reais aprendem: falando e pensando nas coisas.

O que Lipman mostra é que a aprendizagem ocorre nesse cenário de interação entre as crianças e seu ambiente, pessoas, objetos e todo contexto que lhe é significativo, pais, familiares, amigos, sociedade e inclusive a sala de aula. Em todos esses contextos, o currículo é mediado pelo(a) professor(a), através do qual, pelo diálogo, são identificadas diferentes alternativas, destacando-se as que são mais importantes para as crianças, e assim, juntos – como Comunidade de Investigação perceberão o conhecimento, elaborando e reelaborando diferentes formas de pensar sendo essas perceptíveis em suas vivências no agir, no falar, em atitudes e procedimentos, essas aplicáveis em tudo quanto fizerem, ou seja, em qualquer situação.

Considerações finais

Muitas vezes a ausência de questionamentos por parte do(a) aluno(a) pode implicar em um modo de ensino que apenas preocupa-se em transmitir conteúdos, e conseqüentemente, um tipo de aprendizagem que não se distingue de uma reprodução de conceitos, de definições, de noções, sem efetivamente, favorecer aos discentes o processo de pensar acerca do que já foi produzido por outros. E deste modo compromete até mesmo os processos de avaliação que apenas verificam se os conteúdos foram memorizados de forma adequada, ou seja, na avaliação dos mesmos são “jogados” para que se possa ter a certeza que o(a) aluno(a) captou o que foi ensinado em sala de aula.

Lipman afirma em sua proposta que o questionamento dos(as) discentes em sala de aula é de suma relevância, devendo ser proporcionado aos mesmos(as) desde os anos iniciais, pois assim, o(a) discente se habitua e exercita-se a fazer intervenções, sendo para isso necessário, o ouvir, o falar, o pensar sobre o ouvido e sobre o falar individual. Esse hábito incide diretamente no processo de pensar de cada um, o qual vai sendo reelaborado individual e coletivamente. Lipman considera que fica muito difícil chegar ao pensar crítico e reflexivo quando esse processo somente é proposto aos(as) discentes já adultos. Para isso defende que as reflexões filosóficas através de currículo próprio sejam proporcionadas às crianças inserindo-as no mundo da investigação filosófica, da compreensão e do debate.

Portanto, ao contrário de algumas críticas (SILVEIRA, 2001; GHIRALDELLI, 2009) apresentadas ao Programa de Lipman, a criança pode sim ser iniciada na filosofia. Nesse

sentido, os estudos realizados até o presente momento pelo Projeto “Filosofia na infância: perspectivas para o debate” apontam para essa possibilidade. Consideramos que as experiências que se vive enquanto criança, ficarão marcadas cognitivamente e constituem e reconstituem o pensar infantil, perspectivando em processo um pensamento cada vez mais certo, crítico e criterioso sobre o mundo e os objetos. Nas palavras de Sardi (2002, p. 113), “... há aqueles em que um relativo deslumbramento, um estranhamento, uma atitude diferenciada frente aos acontecimentos gerarão questões de outra ordem [...] de pensar, de sentir que rompia com o costumeiro.” Assim ao lembrarmos tais experiências, serão recordadas e classificadas como significativas e ver-se-á que as relações entre filosofia e infância são de todo modo tão espontânea, do que normalmente não se consegue perceber.

Referências

- GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é Filosofia para crianças. In: **Construir Notícias**. Ano 8, maio/junho de 2009. Multi Marcas Editoriais Ltda. Recife/PE. pp. 5-7.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. [tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer]. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v.39).
- _____; SHARP, A. Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LORIERI, Antônio Marcos. **Filosofia: fundamentos e métodos**. 2011. Cortez.
- SARDI, Sérgio A. A vivência como princípio metodológico. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Umolhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ: 2002. pp. 113- 128. (coleção filosofia e ensino).
- SILVEIRA, René José Trentin. **A Filosofia Vai a Escola?** Autores Associados: 2001.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Munik Araújo da Silva¹

Resumo: Pretende-se neste presente artigo retratar a disciplina de filosofia no ensino médio. Retratando num primeiro momento o contexto histórico da filosofia no currículo do ensino médio, retratando as diversas alterações da lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) mostrando que a escola e o ensino médio, que é a etapa final da educação básica, têm por finalidades a formação plena de cidadãos autônomos e ativos. Em seguida serão apresentadas as competências e habilidades de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apresentando que a filosofia tem o caráter crítico-reflexivo e interdisciplinar capaz de tornar o indivíduo em cidadãos. E por fim mostrar que o filosofar como exercício no ensino de filosofia auxilia para o pensamento crítico-reflexivo.

Palavra-chaves: LDB. Filosofia. Ensino médio. Cidadãos. Filosofar.

1 Introdução

No texto que se segue, inicialmente será apresentada uma breve contextualização do ensino da Filosofia no Ensino Médio a partir das alterações de identidade do ensino de filosofia em sua historicidade, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

Depois serão mostrados os aspectos que se referem à escola e ao Ensino Médio, última etapa da educação básica com duração mínima de três anos, apontando que de acordo com as novas necessidades contemporâneas e tecnológicas, o formando possa desenvolver características políticas, éticas e cognitivas que sejam capazes de formá-los cidadãos críticos-reflexivos, autônomos e ativos, vinculando o educando ao mundo do trabalho, dando continuidade e aperfeiçoando aos estudos posteriores, assim como no PCNEM que objetiva o ensino de filosofia a formação do indivíduo como ser cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNEM) mostram que é primordial que o aluno adquira conhecimentos tecnológicos, tenha preparação científica na área na qual estiver atuando, propondo uma formação geral, para o desenvolvimento de capacidade de pesquisa, busca, análise, criação, ao invés de um conhecimento de plena memorização e fragmentação.

Em seguida, serão abordadas as competências e habilidades em filosofia a serem desenvolvidas, afirmando que a mesma tem como objetivo formar o educando em cidadãos, pois a filosofia conduz de forma ativa na vida social e cultural do indivíduo para o pensamento crítico-reflexivo. Tendo por último o exercício do filosofar no ensino como aprendizagem da filosofia, pois se dar por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar.

¹ Aluna do curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó – CAC. *Email:* munik.araujo91@gmail.com

2 Filosofia no ensino médio: contexto histórico

A disciplina de filosofia enfrentou problemas com sua identidade e ao longo de sua história sofreu várias alterações no que se refere ao seu lugar, ao seu papel e à sua importância junto ao trabalho de formação educacional. Fatores como: a expulsão dos jesuítas no século XVIII, por Pombal; em 1820 com a criação dos cursos jurídicos a filosofia surgiu como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, pois era uma exigência para ingressar no ensino superior, posteriormente perde esse caráter através da reforma de 1915, tornando-se disciplina facultativa. Com a divisão do ensino secundário em ginásial e colegial, através da Reforma Capanema em 1942, a filosofia retorna como disciplina obrigatória até a promulgação da primeira LDB de 1961 (lei n. 4.024). De acordo com Horn (2000, p. 28):

A filosofia, em âmbito nacional, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo, perdendo o caráter de obrigatoriedade. Para piorar, mais tarde, com o golpe político de 64, tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de seu ensino, um claro retrocesso.

Retirada a obrigatoriedade do ensino de filosofia, que volta na condição de disciplina complementar, quando em 1971, através da (Lei nº 5.692/71) foi excluída do currículo oficial, destaca que em 1968, sob o impacto do golpe militar de 1964, era tida como disciplina opcional. Tendo em vista que foi esse regime que sucumbiu a escola pública, através de uma concepção fragmentada de educação, uma vez que estava submetida a uma tendência tecnicista, porque a filosofia não tinha utilidade para os interesses econômicos e técnicos, desfazendo, dessa forma, o processo do conhecimento. O que é enfatizado aqui é a formação do cidadão produtivo, não crítico - porque de acordo com a lei 5.692, a meta principal era a profissionalização do indivíduo.

No presente contexto da disciplina de Filosofia no ensino médio ocorreu o seu reaparecimento na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. O art. 36 §1º inciso III:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma qual ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] Domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Dar-se a entender que não evidenciou sua obrigatoriedade, permanecendo como disciplina complementar no nível médio. A LDB passou a direcionar modelos pedagógicos com a elaboração do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio), que tratam a disciplina de filosofia não como uma temática, mais como Disciplinas, sendo estas, áreas de conhecimentos como qualquer outra. Como coloca Matos (2002, p. 251):

É mister definir o lugar dessa disciplina (filosofia), não exclusivamente, como conteúdo a mais a ser conhecido pelos alunos e que pode ser trabalhado desde qualquer atividade ou área de conhecimento, mas portador de uma identidade própria e contribuição específica na atividade escolar.

No entanto, a filosofia é vista com características de várias áreas de conhecimento, baseado na formação política e ética-cidadã, porém não perdendo sua identidade.

2.1 O papel da escola e do ensino médio na formação de cidadãos

O papel da escola se modificou ao decorrer dos anos acompanhando os avanços e necessidades da sociedade e responsável pela educação básica, é também um espaço destinado à formação de valores, ao exercício da cidadania, tendo um papel muito importante no desenvolvimento humano. Na LDB título II, art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como o papel da escola não se resume unicamente em transmitir conhecimentos aos educandos, mas, ensiná-los a pensarem sobre o mundo, onde vivem e um mundo que vive em constantes mudanças. Muito além da transmissão de saberes, é necessário que o docente cative o aluno, para que ele possa se interessar pelo conteúdo que está sendo apresentado. Portanto a função da escola vai muito além de métodos tradicionais, mas se resumem em conseguir aplicar todo o conteúdo necessário aos alunos, em outras palavras, sobrecarrega alunos com disciplinas que não serão úteis ao futuro dos mesmos, para que a escola exerça seu papel é necessário que todos caminhem juntos: diretores, professores, funcionários e, principalmente os alunos. Para que a escola possa exercer seu principal papel que é formar cidadãos.

O ensino médio etapa final da educação básica tem duração mínima de três anos. De acordo com as finalidades do ensino médio, postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino médio tem como objetivos no art. 35:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A formação de alunos com sólidos conhecimentos e habilidades que desenvolvam hábitos técnicos e intelectuais como: buscar, selecionar e interpretar criticamente informações; formule e solucione problemas; saibam trabalhar em grupo e tenham qualidades como determinação, organização e flexibilidade; e que tenham prazer de aprender. E como educandos desenvolver indivíduos autônomos que tenham conhecimento de suas características físicas, cognitivas e emocionais; que sejam capazes de não ceder a suas imperfeições e de analisar a consequência dos seus atos, que realizem projetos pessoais.

Entretanto, para a formação do aluno no ensino médio deve ocorrer uma educação interdisciplinar. Ghedin (2008, p. 111) afirma que a interdisciplinaridade “possibilita ampliar o universo formativo da escola, sem abrir mão da especificidade do conhecimento disciplinar, seja qual for sua procedência.” que uma várias áreas de conhecimento sem que nenhuma delas perda sua identidade. Pois para o aluno deve ser primordial a obtenção de conhecimentos básicos, ter capacidade de utilizar tecnologias, ter uma preparação científica referentes às áreas de atuação, ao invés de um conhecimento que só retenha a memória como mostra na LDB (1999, p.16):

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Dito isso, o papel da disciplina de filosofia no ensino médio abrange um conhecimento na formação técnica, política e filosófica, trazendo um conhecimento crítico-reflexivo para a formação do indivíduo, preparar o educando para a criatividade, cidadania e qualificação para o trabalho, possibilitando que ele viva em um mundo de constante transformação. Cabe ao ensino de filosofia, segundo as orientações curriculares do ensino médio (OCM) contribuir para esse tipo de formação tornando possível aos indivíduos exercer completamente a cidadania por meio da reflexão-crítica:

Cabe, especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo e emitir opiniões acerca deles, é um pressuposto para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2000, p. 6)

Deste modo, a filosofia é apresentada como uma área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades mais específico como, a reflexão, análise crítica da realidade e capacidade de emitir opiniões e posicionamentos sobre problemas que irão surgir ajudando na descoberta do homem como ser cidadão.

3 Competências e habilidades em filosofia

De acordo com o PCNEM, a filosofia tem como competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- *“Ler textos filosóficos de modo significativo”*, para que o estudante possa desenvolver uma discussão filosófica;
- *“Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”*, consiste em que cada um reflita e tenha olhar crítico;
- *“Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”*, propõe uma visão de conjunto, uma interdisciplinaridade para vencer a fragmentação cultural, Sofiste (2007, p. 109) a *“Interdisciplinaridade é uma tentativa de superar esse fundo cultural fragmentado da modernidade. Tal perspectiva visa à formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto”*. Para que melhore o campo do entendimento e da compreensão.
- *“Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica”*, em outras palavras, o conhecimento filosófico mostra que o aluno tem que compor seus conhecimentos filosóficos a partir de seu contexto pessoal, contextualizando no seu tempo e em seu espaço social, levando os alunos a descobrir os contextos em que a sociedade científico-tecnológica foi originada, suas relações com a escola, família e sociedade.
- *“Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo”*, que o aluno tenha competência de elaboração por escrito possa apresentar o processo de compreensão, tomando como elementos a autoconstrução de aprendizagem.
- *“Debater, tomando uma posição, defendendo argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes”*, desenvolverá no educando a percepção de que o argumento ou a verdade é dialética, não tendo nenhum segmento do conhecimento excluído de sua capacidade.

Deste modo, a filosofia tem como objetivo formar o educando como cidadão através da:

Da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. (BRASIL, 2008, p. 30)

Contudo, a filosofia retrata que tem um papel de auxiliar o indivíduo a compreender o mundo, o sentido de sua própria existência, que seja capaz de criar conceitos, que seja competente para atuar profissionalmente, de conduzir ao raciocínio crítico e reflexivo. Para que possa formar pessoas que atuem de forma ativa na vida social e cultural, respeitando os direitos, a liberdade do ser humano e os princípios da convivência democrática; respeitando as diferenças, utilizando o diálogo como forma de mediar os problemas.

4. O filosofar como exercicio no ensino de filosofia

Existem alguns filósofos como Kant, que dizem que há uma dicotomia entre ensinar filosofia e aprender a filosofar, levantando uma barreira entre elas. Mas não se pode filosofar se não se ensina filosofia. No entanto, o foco dessa discussão não é a dicotomia, mas o Filosofar como práxis no ensino de filosofia.

A filosofia não é só a história da filosofia, não esta intrínseca a leitura e interpretação, a compreensão de texto clássicos e nem da discussão do senso comum, mas o que faz compreender os problemas da filosofia é o aprender a filosofar. A filosofia busca o filosofar. Ghedin (2008, p. 54) “o pensamento buscado pela filosofia, na aprendizagem do pensar, é o filosofar, que faz o pensamento um caminho que vai à raiz do mundo e sente nessa proximidade o enigmático que ainda não se aprendeu a pensar.” Compreende-se então, que o filosofar é o caminho que dimensiona as finalidades da prática humana, onde abre caminhos, para conhecer a si próprio e construir sua essência; que é uma “disciplina”, movimento da razão no pensamento que ao realizada vai produzindo filosofia e a filosofia é a próprio produto que gera o filosofar.

Além disso, salientamos que a prática do filosofar “[é] um inventário dos conceitos e valores que no momento ‘explicam’ a vida humana, passando por sua crítica e chegando a uma proposição de novos conceitos e valores, que incorporam os anteriores, por superação”. (LUCKESI, 1994, p.42). Em outras palavras, o filosofar é descrever os valores e conceitos; estudar e criticar valores que explicam e orientam a nossa vida e a vida da sociedade. É preciso não só olhar o cotidiano, mas ler e estudar o que disseram os outros pensadores e os outros filósofos que poderão nos auxiliar tirando-nos do nosso nível de entendimento e dando-nos outras categorias de compreensão.

O filosofar é ação, origem de tudo que é pensado e feito com intuito de autêntica legitimar o pensamento critico-reflexivo. Ghedin (2008, p. 49) argumenta que:

O filosofar tem uma dimensão extremamente criativa, pois não se configura apenas como pensamento do já pensado, mas apresenta-se como espaço de criação e ampliação da interpretação do mundo, das ideias, das práticas, das teorias, dos fenômenos, da existência e de sua extensão. A criatividade do filosofar é impulsionadora da filosofia, da elaboração de seus métodos e da reflexão sobre formas de conhecê-los. Essa perspectiva da criação no filosofar expressa-se tanto como forma de arte quanto como recriação do mundo. Assim, a filosofia assume-se como práxis transformadora do real e, também, como interpretação dessa práxis.

Em suma, a práxis de filosofar exige reconstruir valores e conceitos para que o indivíduo se encontre no mundo e seja capaz de torna-se cidadão, sendo um guia da ação na direção mais correta que desmitifique os falsos significados e sentidos do mundo impostos pela ideologia. Sendo o filosofar o caminho que aprenda a filosofia, pois se dar por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar.

Considerações finais

O percurso realizado até aqui, tendo em vista o retorno da filosofia ao Ensino Médio como disciplina, fortalece a importância e o papel dessa disciplina para que possa formar nos educandos conhecimento crítico, reflexivo, autônomo e ativo. Embora sabendo que a filosofia ao longo de sua trajetória sofreu várias alterações, mostra o quanto ela é importante para a formação dos indivíduos para a cidadania, pois apesar de todas as ausências no currículo, não impediu a presença da filosofia no âmbito da educação, e que ao passar dos anos ela se faz presente em várias as áreas do conhecimento, tanto político-ética, quanto científico-tecnológico.

Contudo, a proposta da Filosofia no ensino médio é formar o sujeito em cidadão consciente de seus direitos e deveres, desmitificando a ideologia imposta pela sociedade, tornando a teoria em processo de mudança e construção social da realidade. Por isso nesse retorno da filosofia cabe definir bem a sua presença no ensino médio para que ela não perca a sua essência.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2008.
- _____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996). Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008. (coleção Docência em Formação. Série ensino médio)
- HORN, Geraldo B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p. 17-46)
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SOFISTE, Juarez G. **Sócrates e o ensino da filosofia**: Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

Francisco Messias Cândido de Medeiros¹

Resumo: O presente trabalho quer tratar acerca do ensino de filosofia no nível Médio. Para tanto será apresentado, num primeiro momento, um esboço do contexto histórico da educação no Brasil. A partir deste pressuposto, na segunda parte, será discutido o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e as suas contribuições para o desenvolvimento da educação e da escola. A seguir será abordada uma discussão sobre o ensino de filosofia e seu papel no nível médio, temática central deste trabalho. E na última parte tratar-se-á, de forma sucinta, sobre uma possível metodologia do ensino de filosofia no nível médio.

Palavra-chaves: Educação. LDB. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Metodologias filosóficas.

1 Introdução

O processo formativo da pessoa consiste na participação de vários setores sejam eles sociais, familiares, pessoais ou educacionais. A formação de cada indivíduo passa por esses processos, ou melhor, por essas particularidades que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de cada um, pelo desenvolvimento daquilo que é tido como inato no homem. Mas é precisamente sobre a particularidade educacional que esta discussão quer tratar, principalmente, naquilo que diz respeito ao processo de elaboração ou constituição da educação como um todo a partir de uma breve análise histórica. Isso se faz necessário, pois compreendendo como se deu a organização educacional do Brasil pode-se fazer uma análise do ensino de filosofia, principalmente no nível médio. Tal é o principal objetivo desta discussão.

Igualmente, trazer à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ajudará no intento de fazer uma reflexão sobre o ensino de filosofia e suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades no nível médio. Para tanto, com Martins (2000, p. 106), quer se responder à seguinte pergunta: “qual seria a justificativa para a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio?”

Muitos professores têm dificuldades, com relação à disciplina de filosofia, de como trabalhar o seu ensino e se questionam sobre possíveis metodologias. É com base nesse pressuposto que se pretende lançar luzes sobre tais metodologias a partir de artifícios que possam ser úteis no desenvolvimento das habilidades dos jovens e adolescentes do nível Médio educacional.

2 Educação no Brasil a partir de um contexto histórico

¹ Aluno do 6º período do curso de graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Campus Caicó. E-mail: messiascandido1n@hotmail.com

É com a chegada dos jesuítas em 1549, ou seja, já o Brasil sendo colônia de Portugal, que os primeiros passos na educação são dados de forma significativa. Na verdade, o principal objetivo da Companhia de Jesus era o combate à heresia e a conversão dos pagãos à fé católica já que na Europa explodia o movimento protestante. “[...] a Companhia de Jesus [...] cumpriu, em maior ou menor escala, o objetivo ao qual se propunha quando de sua chegada às novas terras: converteu almas e educou os gentios na medida do possível [...]”. (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008, p. 5). Muito relevante foi o papel dos jesuítas nos primeiros passos da educação no Brasil até a expulsão dos mesmos pelo Marquês de Pombal em 1759.

Porém, segundo Sodré (1994, p. 28 apud ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000), “[...] a reforma pombalina, que decorre de necessidades ligadas à expulsão dos jesuítas, não cria estrutura nova [...]”. Pensar na expulsão dos jesuítas é pensar numa nova forma ou estrutura de educação, todavia não foi assim que aconteceu. Na verdade, o Brasil, passados já quase meio século desde a proclamação da independência em 1822, se encontrava sem qualquer forma organizada no sistema educacional. (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000).

É com a vinda da família real para o Brasil em 1808 que algumas reformas educacionais aconteceram. Assim, no período do Primeiro e Segundo Império (1822-1889) foram criados os chamados níveis de ensino que consistiam no elementar, no secundário e no superior. De acordo com Aranha, nesse período, o que mais prejudicou a educação brasileira foi o Ato Adicional de 1834 à Constituição. Segundo a autora:

Essa reforma descentralizou o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) foram destinadas a escola elementar e secundária. Desse modo, a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias. (2006, p. 224).

Assim, percebe-se uma valorização do ensino superior em detrimento dos demais. Com a proclamação da República em 1889, mais precisamente na Primeira República (1889-1930) o Estado cria um modelo de escolarização baseado na escola seriada. Do mesmo modo, a tentativa de “substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, [...] deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma das escolas primárias”. (ROMANELLI, 2007, p. 42).

Já em 1930, com o governo provisório de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação, “órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade”. (ARANHA, 2006, p. 305). De tal modo, várias reformas foram realizadas nesse período, como por exemplo, a reforma Capanema que idealizou a criação do ensino supletivo de dois anos; a reforma Francisco Campos que se deu com a criação do Ministério da Educação etc. A criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi um marco desta década. Do mesmo modo surgiram movimentos de educação popular até chegar-se à ditadura militar que refletiu significativamente na educação brasileira, como por exemplo, na proibição de alunos e professores de manifestarem-se publicamente; na obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica; na abolição do ensino de filosofia dentre outros.

É no desenrolar desse contexto que a educação vai sofrendo alterações seja na sua estrutura, seja no estabelecimento de leis. Com a aprovação da nova Constituição em 1988, no dizer de Aranha, “restava elaborar a lei completar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2006, p. 324). Tendo feito este aparato histórico da educação no Brasil, se faz necessário tratar sobre a Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, que estabelece as diretrizes para a educação nacional.

3 Lei de diretrizes e bases de 1996: novidades para o ensino

Em 1961 foi aprovada uma LDB. No entanto com as mudanças de época e com as inovações pedagógicas e educacionais se fez necessário estabelecer uma nova lei educacional a partir de reflexões, debates e muito tempo. Quando se propôs tratar sobre a LDB de 1996 neste trabalho pensou-se em delimitá-la abordando aspectos que dizem respeito ao Nível Médio para lançar luzes sobre o ensino de filosofia.

É bem verdade que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz um aparato de modo geral sobre o sistema educacional tratando desde os princípios e fins da educação, passando pelos níveis de ensino até às disposições gerais. Levando em consideração que a educação, segundo o Art. 1º da atual LDB, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), pode-se pensar com Pereira e Teixeira numa “[...] concepção ampla de educação, que projeta uma nova dimensão à formação humana”. (2008, p. 103). Do mesmo modo as autoras colocam, com relação à educação básica, “uma concepção unificada, [...] que abrange a formação do indivíduo desde 0 ano de idade até o final do Ensino Médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 104). Interessa a esta discussão tratar sobre o Nível Médio.

No entanto, pensar nos níveis de ensino é remeter-se ao espaço em que os mesmos são oferecidos, ou seja, à escola como lugar de desenvolvimento de competências e habilidades do educando. Assim, constitui-se a escola como ambiente de formação cidadã. Na verdade, é pela união da tríplice repartição família-escola-sociedade que tal formação se dá de modo mais preciso. Do contrário, “a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola”. (PIMENTA, 2004, p. 36). Da mesma forma, compete aos Estados e Municípios, de acordo com o Art. 5º, inciso III da LDB “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996), assim como os estabelecimentos de ensino, de acordo com o Art. 12, inciso VI, devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, compreende-se a escola, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como “a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido”. (BRASIL, 1999, p. 97).

No que diz respeito ao Ensino Médio a Lei de Diretrizes e Bases apresenta algumas propostas para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade. Para alcançar a almejada qualidade na educação, conforme aponta Pereira e Teixeira, “[...] o governo propôs uma série de medidas corretivas, formuladas sob a forma de metas quantitativas, no Plano Nacional de Educação, visando à redução (por exemplo) das taxas de repetência e evasão e a regularização do fluxo escolar [...]”. (2008, p. 115). Mas essas propostas governamentais só terão respaldo “[...] se os professores forem dotados de melhores condições de trabalho e preparo técnico adequado” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 115), pois conforme a LDB no Art. 3º, inciso VII, “a valorização do profissional da educação escolar” consiste num dos princípios do ensino. (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio é uma etapa da educação básica e consiste no aprimoramento de competências e habilidades já adquiridas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. De acordo com a legislação, o Art. 35, inciso III da LDB, uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996). É notável que uma das intenções deste nível de ensino é a preparação para a cidadania e, como citado acima, o desenvolvimento e preparo para tal se dá na escola. O Ministério da Educação, a partir da nova LDB, organizou o projeto de reforma do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio apontam, por exemplo, a formação do aluno. Essa “[...] deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”. (BRASIL, 1999).

Pensar numa reforma do Ensino Médio é discorrer também sobre sua reforma curricular. Acompanhando as mudanças de época, de estímulos, de identidades, de tecnologias a educação deve seguir essas mudanças e adequar-se às mesmas. De acordo com os PCNs:

Pensar um novo currículo para o ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 1999, p. 16).

A partir deste pressuposto, pode-se pensar na organização do Ensino Médio e em sua reforma curricular utilizando-se das premissas estruturais da educação na sociedade contemporânea propostas pela UNESCO. São elas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, 1999, p. 28-29). Igualmente, para que a reforma curricular supere a visão segmentada no enfoque disciplinar, os Parâmetros Curriculares propõem a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos. “Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos”. (BRASIL, 1999, p. 36).

4 Ensino de filosofia no nível médio

É necessário fazer uma abordagem sobre o Ensino Médio para pensar agora no ensino de filosofia em tal nível da educação básica. E para adentrar nessa temática se faz necessário recorrer ao Art. 35 da LDB que trata sobre as finalidades do Ensino Médio, mais precisamente no inciso III que diz: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

Implicitamente este inciso quer tratar da filosofia, já que esta desperta para a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico através de uma ação reflexiva que remete aos pensadores antigos, passando pelos medievais e modernos chegando à contemporaneidade. Sabedoria e filosofia estão como que atreladas ao ponto de uma não existir sem a outra. Já no que diz respeito ao ensino propriamente dito da filosofia nas escolas, e mais precisamente no nível Médio, ela passa a ser obrigatória de acordo com a Lei Nº 11.684 de 02 de junho de 2008 que altera o Art. 36 da LDB de 1996 e assim se expressa, no inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL 2008).

A filosofia passa, assim, a ser um princípio legal no que diz respeito ao seu ensino. No entanto surgem vários questionamentos sobre a presença da filosofia no Ensino Médio: para que serve, qual o objetivo a ser alcançado, que metodologias utilizar, que esquema seguir ao longo das aulas. Vários pesquisadores, como por exemplo, Gallo e outros vêm trabalhando nessa área para tentar responder a essas e outras indagações. Inicialmente pode-se dizer com Horn (2000, pp. 31-32) que “um dos principais objetivos do ensino de filosofia no nível médio é contribuir com a formação da consciência crítica no aluno [...]. Afinal, a filosofia tem como finalidade debater, confrontar ideias, instaurar a suspeita, de provocar a negação e a ruptura.”. Pensar a filosofia no nível médio não é direcioná-la para apenas um preenchimento de currículo ou porque não há disciplinas suficientes, mas sim porque ela é como que uma peça chave para o desenvolvimento de habilidades e competências. Do mesmo modo, ela torna-se como que uma ajuda para que o aluno possa aprimorar aquilo que, segundo alguns pensadores, é próprio da essência do homem: o pensamento.

Indagar sobre o ensino de filosofia é necessariamente remeter-se ao professor de filosofia. Há professores preparados para atuarem nessa área? A formação deles é suficiente para dar conta das exigências nessa disciplina? O senso comum diz que, para ser professor de filosofia não é necessário saber muita coisa e há, do mesmo modo, vários professores de outras áreas ministrando filosofia sem preparação adequada para exercer tal função. Pensar no professor de filosofia é pensar na sua qualificação, na qualidade de sua formação. Guido, ao tratar sobre esse ponto do ensino de filosofia, é categórico quando afirma:

Somente o professor capacitado tem condições de articular as várias estratégias para o ensino da filosofia, evitando o dogmatismo que muitas vezes é imposto pela utilização equivocada de uma abordagem vinculada com a história da filosofia. O professor crítico é capaz de formar novas

gerações, mais críticas do que as anteriores. Este é o caminho para uma formação cidadã. (2000, p. 93).

No entanto deve-se sempre ter o cuidado para não fazer da filosofia uma disciplina que se utiliza da crítica pela crítica. É verdade que ela deve se utilizar desta para levantar várias questões. Contudo, é necessário utilizar a crítica tentando encontrar possíveis soluções apontando-as para uma realização. Da mesma maneira o professor de filosofia deve ter o cuidado de não impor suas ideias fazendo de sua aula um monólogo e um espaço de dogmatismo. Ao contrário, “[...] que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia”. (ASPIS, 2004, p. 132).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1999) apresentam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia. Evidentemente que os professores podem adaptar seus conteúdos de acordo com a realidade de seus alunos, mas por que querer encontrar esquemas restritos e pessoais se há parâmetros norteadores? Por exemplo, representação e comunicação a partir da leitura de textos filosóficos; a investigação e a compreensão articulando conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos; a contextualização sociocultural; debater tomando uma posição argumentativamente são propostas curriculares específicas de filosofia.

Tendo feito este rápido aparato do ensino de filosofia a partir da Lei de 02 de junho de 2008 alterando a LDB de 1996, pode-se agora refletir sobre que metodologias utilizar nas aulas de filosofia. Muitos professores ainda estão confusos quando se trata de método. Seria necessário ler a obra de Descartes *O Discurso do método* para poder estabelecer um procedimento nas aulas de filosofia passo a passo? Cada docente tem sua metodologia de dar aula seja em Português, Matemática, Física entre outras. Mas também é verdade que muitos professores ainda não saíram do velho método tradicional do sentar-se em sua mesa na frente de todos e repassar os conteúdos de forma monótona e cansativa. Deve-se levar em consideração que vivemos numa época diferente em que as informações voam mais rápidas do que imaginamos. Os alunos estão, em muitos casos, na frente dos seus professores quando o assunto é tecnologia, comunicação, informação. Adaptar-se e construir o pensamento crítico e a autonomia intelectual passa pela interação. Há uma diferença exacerbante entre dar uma aula na universidade e uma aula numa sala de Ensino Médio.

Faz-se necessário chamar a atenção para que os alunos participem das aulas de filosofia interferindo, levantando questões, discutindo com o professor. Para isso a metodologia que o professor utiliza pode estimular como também pode tornar a aula uma “chaticice”. Muito motivadora é a proposta Gallo quando o assunto é metodologia numa aula de filosofia conceitual, por exemplo. Segundo ele, “nessa perspectiva, a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem no entanto cair no senso comum e no ‘opinionismo’, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito.” (GALLO, 2007, p. 25). O que, por exemplo, seria uma aula conceitual de filosofia? Seria uma abordagem de temas comuns na sociedade, como por exemplo, ética, justiça, tecnologia, liberdade entre

outros, levando em consideração todo o pensamento histórico-filosófico ao longo dos mais de vinte e cinco séculos de filosofia.

Para um método numa aula conceitual Gallo (2007, pp. 27-31) aponta quatro atitudes para caracterizar as etapas de trabalho numa oficina de conceitos, a saber: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Na verdade este seria assunto para outra discussão aprofundada sobre metodologias na aula de filosofia. Há quem trabalhe numa perspectiva histórica da filosofia, outros numa abordagem problemática assim como na leitura dos clássicos. Mas o essencial é ter um método, não um que venha a se tornar paradigmático, mas estabelecer envolvimento, participação e desenvolvimento da autonomia intelectual e capacidade de pensamento crítico dos indivíduos.

5 Considerações finais

A filosofia em todas as instâncias da vida do homem age como uma desarticulação daquilo que se pode ter como estabelecido. Ela torna-se como que essencial para o desenvolvimento do pensamento; para o desenvolvimento daquilo que é inerentemente humano: ser um ente pensante.

De posse dos pressupostos apresentados percebe-se que a filosofia é parte essencial no desenvolvimento intelectual, cognitivo e autônomo do estudante no nível Médio. Ela não foi acrescentada ao currículo apenas para preenchê-lo, mas para ajudar no incremento daquelas competências e habilidades próprias de cada um que vêm sendo aprimoradas desde as primeiras etapas da educação básica.

A filosofia, não obstante suas idas e vindas no currículo da educação, ganhou espaço no decorrer da mudança na estrutura educacional do país. Ela está atrelada às demais disciplinas e, por meio da interdisciplinaridade, pode-se conciliar os diversos conhecimentos adquiridos. Uma abordagem histórica da filosofia, conciliando os diversos temas e pensamentos dos filósofos, preparando para o exercício da cidadania constitui um dos eixos, e pode-se dizer um dos objetivos essenciais da filosofia inserida no contexto do Ensino Médio.

Métodos sempre são necessários para se chegar a um determinado ponto ou objetivo. Os métodos utilizados nas aulas de filosofia variam de professor para professor. O objetivo é sensibilizar, é problematizar, é investigar e conceituar, a partir de uma reflexão crítica, a sociedade, os diversos temas e propostas hodiernas. Exemplo de método nos deixou Descartes. Seguir um caminho retilíneo para se chegar onde se deseja. Aqui não na dúvida pela dúvida, mas na certeza de que a filosofia proporciona a incerteza. Mas proporciona a certeza de que não pode haver uma filosofia paradigmática e sim uma filosofia que desarticule o que já está estabelecido e dê lugar à reflexão e ao pensamento pensante.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: o sentido da educação na denominação das almas. **Trilhas**. Belém. v. 1, n. 2. pp. 38-

47. Nov. 2000. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf> Acessado em: 22 ago. de 2012.

ASPIS, Renata P. Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**. Campinas. v. 24, n. 64. pp. 305-320. Set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832>> Acessado em: 23 de ago. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007. (pp. 15-34).

GUIDO, Humberto A. de Oliveira. A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. vol. VI. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (pp. 81-93).

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. vol. VI. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (pp. 17-32).

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação. Séries Saberes pedagógicos).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação jesuítica: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó. v. 9. n. 24. Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/olga_teixeira_st1.pdf> Acessado em: 23 ago. 2012.

EDUCAÇÃO: LIBERTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Rodolfo Rodrigues Medeiros

Resumo: O campo educacional sempre foi palco de muitas discussões. E não podia ser diferente, afinal um dos objetivos da educação é preparar o indivíduo para o convívio social, mas a sociedade está em constante mudança, com isso, é impossível propor um modelo educacional universal. Isso quer dizer que sempre será necessário que haja reflexões nesse campo. E o presente trabalho consiste justamente em buscar promover uma reflexão acerca do papel, da finalidade da educação. As discussões ora realizadas terão por base o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 - 1900). Para tanto, partir-se-á das críticas realizadas pelo mesmo ao sistema educacional alemão de sua época, e, posteriormente, serão expostas as críticas de Nietzsche acerca da autenticidade de conceitos que norteavam a prática educacional alemã de sua época, conceitos como autonomia, razão e liberdade. Mas, por que a análise de tais conceitos é importante para os debates sobre a educação contemporânea? Porque atualmente a educação apresenta um caráter formativo mais voltado para o aspecto humanista, ou seja, trata-se de uma formação que visa o desenvolvimento de um cidadão mais consciente, crítico, ativo, reflexivo, independente. Numa educação desse porte, conceitos como autonomia, razão e liberdade apresentam uma importância primordial, detêm uma posição de destaque no processo de ensino. No entanto, Nietzsche afirma que, na verdade, esses termos tiveram seu significado deturpado. Ora, se as bases conceituais que servem de alicerce para determinado sistema de ensino não são autênticas, então, todo o sistema educacional cai por terra. Dessa forma, tal filósofo aponta para a necessidade de uma reconfiguração da educação, alertando para o fato de que é preciso repensar os conceitos que norteiam as ações educacionais.

Palavra-chaves: Autonomia. Educação. Libertação. Nietzsche. Transformação.

A educação é um tema que sempre mereceu a atenção de inúmeros filósofos, desde Platão (427 – 347 a.C.), Aristóteles (384 – 322 a.C.), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) a Immanuel Kant (1724 – 1804) etc. Tal temática também foi objeto de crítica e reflexão do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), e o presente trabalho irá apresentar algumas das ideias relacionadas à concepção educacional de tal filósofo. Para tanto, serão expostas as críticas feitas por Nietzsche à educação de seu tempo, posteriormente discutir-se-á sobre o problema que ele apresenta com relação à autenticidade de conceitos como autonomia, razão e liberdade, que podem ser considerados conceitos estruturadores das bases educacionais contemporâneas, chegando, por fim, aos objetivos da educação para o mesmo. Tal empreendimento será feito tendo como fundamento principal a obra: *Escritos sobre Educação*, essa obra contém as conferências proferidas por Nietzsche na Basileia, sob o título de *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, e inclui também sua *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*. Este artigo foi desenvolvido sob

orientação dos seguintes professores: a mestranda Sueny Nóbrega Soares de Brito, e Dr. Marcos de Camargo Von Zuben.

Para melhor compreender as críticas imputadas por Nietzsche ao sistema educacional alemão de seu tempo é preciso saber qual é o tempo, o período histórico em questão. Dessa forma, faz-se necessária a promoção de uma pequena contextualização histórica acerca da Alemanha vivenciada por Nietzsche. No entanto, vale ressaltar que a “Alemanha de Nietzsche” corresponde à Alemanha da segunda metade do século XIX e nessa fase o país sofreu profundas alterações no setor sócio-político-econômico, dessa forma, para entender essas mudanças é necessário empreender um recuo histórico ainda maior. Então, será feita uma breve explanação sobre o período histórico que antecedeu a “Alemanha de Nietzsche”.

Breve contextualização histórica

No período correspondente aos séculos XVII e início do século XVIII a Alemanha era um país totalmente fragmentado, cuja economia era mercantilista. Ela era constituída por estados independentes, autônomos e, por vezes, rivais entre si. É interessante observar que:

O território, no qual irá constituir-se a nação alemã, acha-se no século XVII esfacelado em 300 Estados independentes e autônomos. O poder está nas mãos dos príncipes que regem livremente a política territorial e os negócios estrangeiros; cada cidadão tem uma função determinada e, sem tomar iniciativas, desempenha suas tarefas com cega obediência. (AZEREDO, 2008, p.25)

Nesse contexto fortemente marcado por limitações, restrições sociais, os intelectuais alemães se viram forçados a deixar seus Estados de origem, seu país, e se lançarem para outras nações, constituindo-se assim numa classe de intelectuais cosmopolitas, que apresentavam ideais, pensamento de cunho cosmopolita. Porém, no início do século XIX, tentando promover, assegurar a permanência dos intelectuais alemães no território alemão bem como favorecer o surgimento de uma classe intelectual com um pensamento de caráter nacionalista, Friedrich August Wolf iniciou uma reforma no ensino secundário alemão, que, por sua vez, também acabou concorrendo para a fundação da Universidade de Berlim. Tal mudança educacional foi fortemente influenciada pelas ideias neo-humanistas.

Com essa reforma, a educação alemã passa a ser baseada no ensino da Filologia que “[...] constitui-se, então, como ‘ciência da Antiguidade’. [...] ela permite que se ensine aos jovens as línguas clássicas e ao mesmo tempo a eles se proponha um modelo estético e moral inspirado na antiga Grécia”. (Ibidem, p.29). Mas esse modelo educacional não durou muito tempo, pois em 1830 o ideário neo-humanista deixa de ser levado em conta pela Prússia, que era o estado detentor da principal força bélica alemã e grande responsável pela unificação do país. Esse desinteresse pela formação humanista se deu principalmente por causa da alteração dos interesses econômicos do país, que devido ao desenvolvimento da indústria passaria a construir uma economia capitalista.

Com o fim do processo de unificação, a Prússia tratou de elaborar uma estratégia capaz de assegurar com que os diversos Estados alemães permanecessem juntos ao seu redor e, ao mesmo tempo, garantir uma educação que preparasse a população para atender as novas necessidades econômicas. Pensando nisso, ela procede da seguinte maneira: “por um lado, ela tenta uniformizar a cultura e o ensino, de modo a suprimir as diferenças e especificidades regionais. Por outro, com a efetivação da indústria, surge a necessidade de ampliar o mercado interno e formar mão-de-obra especializada.” (Ibid., p.31). Essa tentativa de uniformização da cultura e do ensino altera todo o sistema educacional alemão. E Nietzsche realizou profundas críticas a esse novo modelo educacional, e tais críticas serão o tema abordado a seguir.

Nietzsche e a crítica aos estabelecimentos de ensino

A formação humanista, tão reverenciada pelos alemães no século XVIII, e início do século XIX agora dá lugar a uma formação tecnicista, utilitarista. E Nietzsche infere várias críticas a esse sistema educacional, afirmando que o mesmo é pautado numa lógica meramente econômica. Ele afirma que a formação ofertada nas instituições de ensino alemãs visa apenas formar indivíduos para o trabalho, quando deveriam promover uma educação que tivesse por objetivo assegurar a elevação cultural do indivíduo. Eis o que, para Nietzsche, deveria constituir a real finalidade da educação: promover a elevação cultural.

Ele afirma que nos estabelecimentos de ensino alemães de sua época se faziam presentes duas tendências educacionais que concorriam para o fim da verdadeira cultura: a tendência à ampliação, extensão, da cultura, que corresponde a uma tentativa de universalização da cultura, uma cultura massificada e massificadora; e a tendência à redução, ao enfraquecimento da cultura, que corresponde à especialização profunda acerca de determinado assunto, um aprofundamento que acaba promovendo um déficit com relação aos conhecimentos culturais gerais.

São essas tendências ou correntes que, segundo Nietzsche, norteiam a cultura e a educação na modernidade. Sobre tal aspecto, ele escreve que se tratam de:

[...] duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, que dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão, à ampliação máxima da cultura, e a tendência à redução, ao enfraquecimento da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo. (NIETZSCHE, 2003, p.61)

O que se percebe é que a corrente que aposta na ampliação cultural representa uma tendência que visa à universalização da cultura, pois consiste numa propagação cultural que pretende alcançar a um número cada vez maior de indivíduos. É uma corrente que está mais preocupada em atender a critérios quantitativos do que qualitativos. A cultura reproduzida

por essa tendência é uma cultura essencialmente utilitarista, pois a educação ofertada por ela visa atender as necessidades do Estado, do mercado. Ainda sobre esse ponto, o autor escreve que:

O que as “escolas superiores” alemãs sabem fazer de fato é um adestramento brutal para tornar utilizável, explorável ao serviço do Estado uma legião de jovens com uma perda de tempo tão mínima quanto possível. (NIETZSCHE, 2005, p. 61).

Com isso, se torna evidente que o objetivo dessa educação não é promover a verdadeira cultura. A finalidade dessa educação é formar uma classe trabalhista que atenderá as necessidades do Estado e do comércio. É uma cultura que visa o adestramento, a domesticação dos indivíduos e, portanto, não tem nada a ver com a verdadeira cultura.

Com relação à segunda tendência (a redução da cultura) é possível inferir que sua atenção também não é voltada para a verdadeira elevação cultural, pois o que ela realiza é uma espécie de afunilamento, um estreitamento cultural. Essa tendência produziria o erudito, o indivíduo que apresenta grande saber, porém, saber esse que é extremamente particular. Quanto mais se especializa em sua área, mas se afasta das demais, e essa formação também não seria capaz de favorecer a verdadeira elevação cultural do sujeito.

Ainda acerca das características do erudito, Nietzsche chega a compará-lo a um trabalhador fabril. A esse respeito, ele escreve:

Assim, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica, que durante toda sua vida, não faz se não fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinadas, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. (NIETZSCHE, 2003, p.64)

Através da análise dessas duas tendências educacionais (a ampliação e a redução da cultura), torna-se claro que ambas pregam e propagam um ensino cujos fins são visível e meramente utilitários. Uma vez que seus objetivos resumem-se à tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado, e eruditos, especialistas para as universidades.

Assim, evidencia-se que tais correntes educacionais não almejam promover a elevação cultural do indivíduo, não são capazes de formar grandes homens, seres únicos; ao contrário, essas tendências são forças, mecanismos niveladores, ou seja, pretendem suprimir, eliminar as individualidades. Com isso, é possível afirmar que tal ensino consiste num mecanismo educacional cuja principal finalidade é realizar uma espécie de linha de produção em série de indivíduos medíocres, comuns, adestrados, representa um ensino universalizador, massificador, em outras palavras, a formação oferecida é uma educação de “rebanho”. Como conclusão acerca da finalidade desse sistema educacional pode-se dizer que “[...] a conseqüente vulgarização do ensino tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível

úteis e rentáveis, e não personalidades harmoniosamente amadurecidas e desenvolvidas”. (DIAS, 1991, p. 16).

Mas apesar de todas essas críticas, Nietzsche não defende a extinção de tais instituições de ensino, uma vez que ele reconhece a importância de entidades que ofertam conhecimentos que, de certa forma, garantirão a subsistência do indivíduo. Portanto, elas consistem em instituições que preparam o indivíduo para a sobrevivência, mas não para a cultura. Sobre esse aspecto, infere-se que:

Para viver, para travar sua luta pela existência, o homem deve aprender muito, mas tudo o que ele, enquanto indivíduo, aprende e faz com esse desígnio nada tem a ver com a cultura. Ao contrário, esta só tem início numa atmosfera que está muito acima desse mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria. (NIETZSCHE, 2003, p.103).

Então, o que Nietzsche critica é essa máscara que os estabelecimentos de ensino insistiam em usar, ao tentarem se passar por instituições de promoção de cultura. Elas são instituições de ensino, mas não são instituições que promovem a verdadeira cultura. Dessa maneira, pode-se afirmar que, segundo o ponto de vista de Nietzsche, na Alemanha de sua época existiam estabelecimentos de ensino, mas não instituições educacionais. Eram estabelecimentos de ensino porque de fato ensinavam conhecimentos necessários à subsistência do indivíduo, pois geravam mão-de-obra para o mercado, funcionários para o Estado, e eruditos para as universidades, ou seja, a formação ofertada visava fins utilitaristas. Mas tais estabelecimentos, na realidade, não eram educacionais porque, para Nietzsche, a verdadeira educação deve promover a elevação cultural, e a promoção da cultura nada tem a ver com profissionalização, com objetivos pautados em fins econômicos, utilitaristas, que tenham em vista a obtenção de qualquer ganho material. Pois, para o mesmo:

[...] toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como a compreendemos, mas simplesmente uma indicação do caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência. (Ibid., p.105)

O fato é que, de acordo com Nietzsche, o objetivo da formação ofertada nos estabelecimentos de ensino alemães de sua época (segunda metade do século XIX) era produzir indivíduos comuns, domesticados, adestrados. A finalidade desse ensino era formar sujeitos para servir as necessidades, os interesses do Estado, do mercado, enfim, tentava igualá-los, nivelá-los, uniformizá-los para sua melhor utilização, manipulação, controle. E esse tipo de instrução não poderia ser considerado uma educação, pois, para ele, a verdadeira educação consiste em fazer despertar, eclodir, explodir, libertar as singularidades, as potências individuais.

Portanto, pode-se dizer que a educação nietzschiana não é voltada para uma formação, mas sim prima pela transformação. Ou seja, seu intento não seria modelar os homens, colocá-los num grande molde, agindo como uma espécie de forma que, na verdade, acaba aniquilando as individualidades e originando homens iguais, comuns. Ao contrário, a pedagogia de Nietzsche visa possibilitar uma transformação, uma formação que transcende qualquer tentativa de imposição e adequação a um modelo igualitário, universal, comum a todos. Para o mesmo, a educação deve consistir num processo que possibilita o cultivo, o nascimento de homens superiores, autônomos e livres. Aliás, os conceitos de autonomia e liberdade, que também eram apontados como conceitos norteadores das ações educacionais das instituições alemãs apresentavam conotações que, na verdade, pareciam contrariar seus reais significados. E a seguir será discutido esse equívoco conceitual que cercava tais termos.

Educação nietzschiana: conceitos norteadores

Como há pouco já foi mencionado, alguns dos conceitos que embasam, norteiam, estruturam a concepção educacional de Nietzsche são termos como autonomia e libertação. Eles não são os únicos termos que podem ser apontados como centrais e essenciais em sua concepção pedagógica, mas, optou-se aqui por empreender na análise de tais conceitos pelo fato de que no sistema educacional brasileiro contemporâneo eles também detêm uma posição de destaque. Nietzsche atenta para o fato de que, nos estabelecimentos de ensino alemães de sua época, o significado desses termos foi deturpado, ele, como se percebe, põe em xeque a autenticidade de tais conceitos. Adiante serão reveladas as críticas feitas por Nietzsche com relação aos falsos conceitos de autonomia e liberdade, vigentes em sua época.

A primeira discussão então é referente à ideia de autonomia. É preciso ressaltar que Nietzsche entende que um dos erros da educação alemã que ele critica é conceder aos alunos autonomia numa fase em que eles ainda não estão prontos para tê-la. Ou seja, ele defende que é preciso educar para se ter autonomia, mas durante esse processo educacional o aluno deve seguir as orientações dos seus mestres, que são mais experientes e certamente mais sábios, pois, para ele, os alunos ainda não teriam a capacidade para se guiarem a si mesmos. Com isso, é possível afirmar que ele defende uma educação que seja capaz de desenvolver a autonomia do educando, mas essa autonomia só será concedida aos discentes quando eles realmente tiverem maturidade intelectual para usá-la, por isso, durante o processo educacional o estudante não terá autonomia, ele deverá ser educado seguindo o modelo, o exemplo dos grandes homens, dos seus mestres. Adiante será discutida qual a autonomia a ser desenvolvida pelo processo educativo.

É reconhecida a importância de desenvolver no indivíduo a capacidade para a autonomia, porém o conceito de autonomia que nos é inserido vem sempre acompanhado de várias normas e regras que aprendemos a aceitar, a confiar e que continuamos seguindo por toda vida, normas essas que são criadas e impostas pela sociedade, sendo assim, essa autonomia seria, na realidade, uma espécie de “heteronomia” disfarçada, camuflada. A seguinte passagem do texto *Nietzsche e a Educação* explicita bem esse fato, nela o autor escreve que quando o homem “deixa de obedecer a deus ou ao rei ou ao pai ou ao amo,

quando se emancipa de qualquer autoridade exterior, aparecem em cena a razão e a consciência que o obrigam a seguir obedecendo”. (LARROSA, 2002, p.113).

Com isso, fica evidente o fato de que, na realidade isso não é uma autonomia, não é baseada, nem guiada por uma consciência do indivíduo, é uma “consciência” cuja origem é social e foi paulatinamente implantada pela sociedade e aceita pelo indivíduo. A ideia de “razão” que norteia essa “pseudoautonomia” também não corresponde a uma razão de cunho realmente racional. Pois veja: a razão é entendida como o meio necessário para se alcançar essa “pseudoautonomia”, no entanto, a razão almejada por esse processo de formação também é uma “pseudorrazão”, uma vez que ela poderia ser definida como a simples capacidade para entender e seguir regras, normas e costumes. Mas, isso é mesmo razão? Seguir algo sem questioná-lo, sem pô-lo em discussão, sem criticá-lo? Não! Isso não é razão, isso mais parece um adestramento. Por isso é que essa forma de razão não é pautada em princípios racionais, pois boa parcela dos seres irracionais também pode ser adestrada, também é capaz de acatar, obedecer a ordens sem questioná-las.

E a ideia de autonomia não podia se resumir à tarefa de seguir determinadas regras, valores morais porque sua validade não é universal, ou seja, esses valores morais são mutáveis. Sobre tal ponto observa-se que: “todas as coisas boas foram um dia coisas ruins; cada pecado original tornou-se uma virtude original” (NIETZSCHE, 1998, p.103). Com essa afirmação Nietzsche quer lembrar-nos que no decorrer da história da humanidade ocorreram inúmeras mudanças, inversões no que diz respeito aos valores morais e éticos. Como exemplo dessa inversão de valores ele cita o casamento, escrevendo o seguinte: “o casamento, por exemplo, foi por muito tempo uma ofensa aos direitos da comunidade; pagava-se uma sanção por ser tão imodesto e ter a pretensão de querer uma mulher só para si” (Ibidem).

Através desse exemplo fica nítida a existência de uma inversão de valores, pois antes para se casar era preciso pagar uma sanção, como se essa sanção fosse, de certa forma, uma punição por estar se casando, mas hoje o casamento é quase cultuado, e, por vezes, representa uma “porta de entrada” para uma melhor aceitação na sociedade. Ou seja, um fato que antes, de certo modo, era punido, hoje é incentivado. Com isso, fica evidente a mutabilidade dos valores morais, e justamente por esse motivo é que eles não podem ser apontados como os únicos guias capazes de auxiliar e fundamentar as ações e decisões do indivíduo. Depois de elencadas as críticas que Nietzsche imputou ao conceito de autonomia, agora se pode passar para as críticas relacionadas ao conceito de liberdade.

Com relação à noção de liberdade presente nos estabelecimentos de ensino alemães, se percebe que essa ideia está fortemente atrelada aos valores inspirados no capitalismo. Ou seja, a noção de liberdade é ligada a desejos, aspirações voltadas para o consumo. É um conceito de liberdade ligado a fatores financeiros, econômicos. Liberdade é poder atender a desejos de consumo, mas para atender a esses desejos é preciso ter dinheiro, e para ter dinheiro é preciso trabalhar. E a liberdade custa caro, alguns trabalham a vida inteira e não conseguem comprá-la. Talvez isso se dê porque num lugar onde a concepção de liberdade está pautada em fins capitalistas “não há liberdade possuída ou concluída, mas uma espécie de liberdade provisória sempre incompletamente realizada” (LARROSA, 2002, p.96). Quanto

mais se consome, mais surgem novos sonhos de consumo. Esse conceito de liberdade parece ter invertido a natureza do homem, pois se antes ele consumia para viver, agora ele só vive para consumir. Esse conceito de liberdade está escravizando o homem.

Através do que foi exposto, é possível afirmar que uma das principais funções da educação nietzschiana seria então promover uma espécie de libertação da liberdade, pois o conceito de liberdade atual, na verdade aprisiona o homem, pois o empurra a uma necessidade incessante de trabalho e consumo. Fica claro, portanto, que havia uma espécie de contradição com relação aos conceitos de autonomia e liberdade presentes nas instituições de ensino alemãs, uma vez que nelas se afirmava que suas ações educacionais eram pautadas na autonomia e na liberdade, mas para ser livre e autônomo era preciso seguir normas, padrões determinados.

O que Nietzsche quer transparecer é que não existe autonomia e muito menos liberdade na ação de seguir normas e regras já determinadas, ou em adequar-se a padrões de formação específicos. Os verdadeiros conceitos de autonomia e liberdade, segundo Nietzsche, estão diretamente ligados à difícil tarefa de realizar suas próprias escolhas, seguir suas próprias determinações, construir, trilhar seu próprio caminho. Mas isso não quer dizer que esse tipo de autonomia e liberdade almeje afirmar que tudo é permitido. O que ele quer dizer é que, para ser realmente autônomo e para agir livremente não é preciso seguir padrões, normas e modelos determinados. Para agir livre e autonomamente basta ao indivíduo tomar decisões, fazer escolhas baseadas na valoração da vida.

Portanto, o que se pode concluir de tais afirmações é que a educação nietzschiana é baseada num sistema de ensino que aposta na afirmação, na valorização da vida, um ensino cujo objetivo não seria promover uma homogeneização, massificação, domesticação, adestramento dos sujeitos, mas, sim, concorrer para fazer despertar, descobrir, explodir as potências, as forças individuais, singulares. Sobre esse ideal educacional é realizado o seguinte comentário:

Avesso à erudição acadêmica, o jovem professor Nietzsche sonha com um ideal de educação que o estudo dos gregos pré-platônicos lhe revelara, uma educação ancorada nas experiências de vida de cada indivíduo, em que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”. (DIAS, 1991, p.32-33).

A educação nietzschiana não visa formar, no sentido de atribuir uma forma, mas sim transformar, gerar um indivíduo que não assume uma forma porque está sempre se autossuperando. É uma educação que almeja promover a elevação cultural do indivíduo. E a cultura, nesse sistema educacional, é tratada como um fim, e não como um meio para se alcançar fins econômicos. Transformação, autonomia e libertação seriam as palavras de ordem, as bases, o fundamento desse modelo educacional, que deve potencializar a ação, a originalidade e a criação.

Considerações finais

Nietzsche critica os estabelecimentos educacionais de sua época por entender que eles queriam assumir uma identidade que não lhes pertencia, a saber, a de instituições promotoras de cultura. Ele afirmava que, na verdade, o ensino ofertado em tais instituições concorria para o fim da verdadeira cultura, e não para a sua promoção. Pois elas se baseavam em duas tendências educacionais nocivas à cultura: a tendência à ampliação, que nada mais é do que uma tentativa de universalização da cultura, uma cultura massificada e massificadora; e à redução da cultura que é o incentivo, a exigência de promoção de uma especialização profunda acerca de determinado assunto, um aprofundamento que representa um afinamento, um estreitamento cultural, pois quanto mais se especializam numa determinada área, mas se afastam das demais.

Nietzsche alerta também para o fato de que conceitos como autonomia e liberdade, que eram apontados como conceitos norteadores da prática de ensino vigente nos estabelecimentos de instrução alemães de sua época, apresentavam um significado deturpado. Pois a autonomia se reduzia à tarefa de fazer com que os alunos desenvolvessem a capacidade para seguir normas, regras e padrões definidos, impostos pela sociedade, ou seja, não lhe daria a capacidade para proceder conforme sua própria consciência, mas seguindo os desígnios de uma “consciência” que lhe foi implantada socialmente. Quanto à noção de liberdade, ele enxerga que essa ideia está associada a valores de cunho capitalista, dessa forma, a liberdade é ligada a desejos, aspirações voltadas para o consumo. Consiste, portanto, num conceito de liberdade ligado a fatores financeiros, econômicos e que, na verdade, aprisiona o homem, pois o empurra a uma necessidade incessante de trabalho e consumo. E em resposta a esse sistema de ensino que visa domesticar, adestrar, massificar, Nietzsche propõe um ensino capaz de despertar, descobrir e fazer explodir as potências, as forças individuais, singulares.

Referências

- AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas**. Tradução de Carlos Antonio Braga. São Paulo: Escala, 2005.
- _____. **Escritos sobre Educação**. Tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ENSINO DE FILOSOFIA: A MEDIAÇÃO E OS PROBLEMAS DO PENSAR FILOSÓFICO A PARTIR DOS CHAMADOS “TEMAS DE FILOSOFIA”

Rômulo Procópio Gondim dos Santos.¹

Ana Rachel Lopes Pereira.²

Orientador: Dr. Valmir Pereira.³

Resumo: Nosso texto como é dito em seu enunciado, tem o papel de discutir os problemas da mediação como sendo o termo médio de uma relação entre dois termos antagônicos na relação do papel do professor no processo de ensino/ aprendizagem. Outra discutindo os problemas de se fazer uma didática filosofia haja vista que não há uma maneira eficaz de se trabalhar a Filosofia em sala de aula, pois uma didática de Filosofia se concebida aqui como uma construção, ela teria que se atualizar todos os dias. Assim como em ultimo momento, discutir o quão são os equívocos de abordar o ensino de filosofia como aporte metodológico do ponto de vista dos Temas de Filosofia que trás dentro de si aspectos problemáticos de três tendências que são manifestas nas práticas docentes de Filosofia que são: o ensino de filosofia a partir de temas que tem por base a História da Filosofia como Centro, outra que toma a história da Filosofia como referencia já outra que tem os temas da Filosofia que tem um eixo temático centrado no cotidiano, sobre a qual esta não tem uma preocupação com a relação com a História da Filosofia tampouco com o estatuto da própria Filosofia, e sugerir os Temas da Filosofia como referencia metodológica, esta que concebemos como melhor forma de se fazer Filosofia no ensino médio porque esta possui uma devida preocupação com a história da Filosofia, porém do ponto de vista de uma história descontínua, não linear, problemática e permeada tanto por descontinuidade como também por rupturas em seu caráter metodológico.

Palavra-Chaves: Mediação. Temas de Filosofia. Ensino de Filosofia. História da Filosofia.

Os Problemas da Mediação no Processo de Ensino/ aprendizagem

Num primeiro momento cabe aqui discutir o que se compreende como mediação para em seguida discutir a inviabilidade de se colocar o professor como sendo um mediador, sobre a qual consideramos isto um grande equívoco. Nesse sentido, mediação do ponto de vista da Didática, ela é algo que se liga entre duas coisas distintas ou mesmo podemos dizer que por mediação como a passagem de um termo a outro, sobre a qual o professor tem o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, o professor harmoniza as relações, pois harmoniza as diferenças, tendo o sentido de unificação de elementos antagônicos. Estes elementos são chamados de conhecimento mediato e conhecimento imediato, onde o primeiro se dá pelo conhecimento de mundo dos alunos enquanto que o mediato se dá pelo conhecimento que se aprende na escola, que é dado pelo professor. Nesse sentido, ao falar

¹ Graduando em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. e-mail: romulo.gondim@hotmail.com

² Graduanda em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. e-mail: anaraquel.filosofia@hotmail.com

³ Professor doutor do departamento de Filosofia e Ciências Sociais da UEPB.

sobre a mediação nesta relação entre o mediato e o imediato José Luís Vieira de Almeida afirma que:

A mediação é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao imediato e, por isso, também separa e os distingue. Apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela não é apenas uma “ponte” entre dois pólos, ela é um dos elementos da relação responsável por viabilizá-la. A mediação permite que, pela negação, que o imediato seja superado pelo mediato. (VIEIRA DE ALMEIDA, 2003,p 64).

Dado ao que foi dito acima sobre esta questão do professor mediador, temos que levantar algumas considerações que consideramos não apenas problemática, mas imbricada de um grande equívoco, primeiro porque se a mediação tem como anular o conhecimento imediato implica em dizer que o mundo cotidiano, ou seja, as formas de agir, pensar e manifestar no mundo pelo aluno será desprezado, e se a mediação é tomada como algo que homogeneiza, ela está sendo excludente, o que torna inviável pensar o papel do professor como sendo um mediador.

Outra questão que trás em si uma inviabilidade sobre o papel do professor mediador, é o caráter da mediação como uma ponte entre dois pólos, como muitos educadores afirmam ser ao afirmarem que são medeiam a relação ensino-aprendizagem. Contudo, o educador não está presente na relação e, portanto, por estar de fora do processo, não se tem a possibilidade de intervenção do professor, algo que é fundamental no processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Desta forma, perceber o caráter da mediação concebida como uma ponte no processo de ensino/ aprendizagem é na verdade um grande equívoco, pois o conhecimento do professor deve ser utilizado para ministrar as aulas, desta forma, sem o conhecimento mediato que é o do professor, deve ter implicações no mediato para que o aluno tenha a possibilidade de sair do âmbito do senso comum.

Um argumento que José Luís Vieira diz que a melhor forma de se fazer a mediação no processo de ensino/ aprendizagem é através da Dialética. Desta forma, este autor argumenta que o caráter da mediação não pode ser compreendido fora do caráter de análise do ponto de vista da dialética. Isto porque a mediação não é um produto, haja vista que se assim fosse, não caberia na perspectiva dialética. Isto se dá, porque a mediação trata de uma categoria filosófica que teve seu desenvolvimento no pensamento de Hegel, sobre a qual, ela, a mediação, não pode ser entendida fora desta noção, nesse aspecto, a mediação só pode ser entendida na idéia de processo, se pautando em noções de força e movimento.

Dessa forma, o autor mostra que, se o movimento da contradição e a sua superação são elementos constituintes da dialética, então a dialética não compreende idéias homogenizadoras do caos, de harmonia de conflitos. Assim sobre a mediação do ponto de vista da dialética pensa o autor que:

Esse negar mútuo não permite que a mediação, quando entendida como uma relação dialética, contemple idéias que tenham por base a igualdade, a

homogeneidade, a aproximação ou o equilíbrio; ao contrário, ela tem por referencia a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio. (VIEIRA DE ALMEIDA, 2003, p. 63).

Entretanto, mesmo concebendo a mediação do ponto de vista da dialética, ela é permeada por um grave equivoco no que tange ao processo de ensino/ aprendizagem porque se assim fosse concebido, o professor deveria estar nos dois pólos da relação, o que implica em dizer que ele deveria estar tanto no plano imediato como no mediato. Dessa forma, o professor deveria estar presente na vida cotidiana dos alunos, participando e atuando, como se fosse um deles, porém, ele é o professor e não pode estar no mundo cotidiano dos alunos, lógico que na vida escolar e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem, a vida cotidiana dos estudantes são levados em consideração do ponto de vista do conhecimento, porém, o professor jamás apreenderá as particularidades mais particulares da vida dos seus alunos, não é um membro do universo cultural dos alunos, suas experiências são diferentes mesmo que sejam semelhantes porque elas perpassam pela particularidade de cada um dos sujeitos. É nesse sentido que até mesmo do ponto de vista da dialética, a mediação como fundamento da didática ela é aqui denunciada.

As impossibilidades dos usos de uma didática filosófica para o ensino de Filosofia

Ao denunciar acima os enganos que a Didática trata sobre a mediação no que tange ao processo de ensino / aprendizagem tão discutida entre os pesquisadores do campo da educação do Brasil, cabe agora trabalhar como se dá uma metodologia filosófica fora da idéia de mediação ou mesmo de professor mediador de filosofia. Assim, não se trata em mediar questões antagônicas entre o plano imediato e o plano mediato, pois vimos que estas não passam, no fim das contas, de um grande equivoco. Desta forma, ensinar filosofia numa escola, é algo bastante problemático devido à falta de uma didática privilegiada que possa servir de base para uma boa aula de Filosofia sobre algum determinado tema. Isto porque a Filosofia enquanto conhecimento é bastante problemática, e seu trabalho em sala de aula é em muitos casos permeada por frustrações, porque cada aula de filosofia tem sua singularidade, até porque as tomadas de estratégias didáticas deixam ocultas tanto supostas filosóficos e pedagógicos de todo o ensino, quanto ocultam as concepções teóricas dos professores que são utilizadas para preparar suas aulas.

Entretanto, podemos dizer que o professor de filosofia não pode ser um mediador dotado de passividade porque em cada atividade proposta por ele para o ensino, está recheada por intencionalidades, pois suas concepções sobre filosofia estão contidas intrinsecamente em suas aulas. Assim, mesmo que o currículo oficial estipule conteúdos nos livros didáticos de filosofias com temas a serem ensinados, não implica dizer que o professor de filosofia seguirá o modelo proposto tal qual uma receita de bolo, não tendo o compromisso com o filosofar, isto porque ensinar a filosofar é fazer com que as aulas de Filosofia sejam transformadas num espaço de pensamento, na qual o aluno tenha possibilidade de fazer intervenções. Nesse sentido observamos que:

Se ensinar filosofia implica ensinar a filosofar, deve-se sempre esperar de quem “aprende” a intervenção ativa no perguntar filosófico e na busca de respostas, e isso não se pode levar adiante a não ser sob certas condições que o professor deverá e pode viabilizar. (CERLETTI, 2009, p. 79).

Ensinar a filosofar e, por conseguinte fazer com que o aluno tenha possibilidade de intervir de forma autônoma, é fazer com que a filosofia em sala de aula seja um espaço sobre a qual o professor possibilite aos alunos a formulação de conceitos, trabalhando a filosofia de modo que se tenha uma atitude produtora, enxergando algo novo naquilo que não é novo, é pensar o que já foi pensado, é desbanalizar o banal, ou seja, em retirar do lugar de obviedade aquilo que parece óbvio para uma pessoa comum, desta forma, a filosofia se torna um lugar de espanto, de estranhezas, onde as idéias que aparentemente são óbvias, a filosofia tira a burca da familiaridade que as cobre. Isto é o que podemos dizer como intervir ativamente dentro da filosofia, e mesmo os conteúdos de filosofia tendo o caráter prescritivo, sobre a qual os conteúdos são já determinados por aqueles que determinam os tipos de conhecimentos concebidos como válidos, portanto, excluindo outros tipos de conhecimentos, pois o que se quer dentro dos conteúdos didáticos não apenas de filosofia, mas também de outras disciplinas, é formar um tipo ideal de sujeito. Todavia, mesmo esta prescritividade, além do inchaço das outras demais disciplinas, não impede do professor de filosofia fazer com que os alunos tenham uma atitude filosófica, que possibilite fazer com que seu mundo cotidiano possa ser pensado a partir da criação de conceitos.

Uma coisa que deve ser levado em consideração é que, mesmo o caráter metodológico do professor em suas aulas de filosofia sejam repletos de suas intencionalidades filosóficas, de uma não neutralidade, de uma não passividade, que possa intervir na cabeça dos alunos, é válido dizer que algumas estratégias, se bem utilizadas pelo professor, podem contribuir para que o aluno aprenda a pensar de forma autônoma sem que haja apenas reprodução de pensamentos. Desta forma, neste último momento cabe dar alguns direcionamentos que possibilitam ao professor que, mesmo dotado de uma metodologia filosófica, ele pode ser contribuidor para que os sujeitos possam pensar de forma autônoma, produzindo seus conceitos sem estarem no âmbito do senso comum.

Os Problemas e equívocos de se Trabalhar com os Chamados Temas de Filosofia

Já discutimos os problemas com a mediação e as dificuldades de se ter uma didática para o ensino de Filosofia. Agora cabe fazer uma discussão sobre os problemas de se trabalhar com os Temas de Filosofia e ao mesmo tempo estabelecer uma maneira de organizar metodologicamente o ensino de Filosofia tomando por base os temas como referencia.

Esta discussão é tão problemática, que ela remete ao conceito de filosofia, uma pergunta aparentemente tão clichê, porém, repleta de discussões calorosas acerca do seu conceito, isto porque as respostas são múltiplas devidas às concepções filosóficas de cada autor. Devido a isto, vamos trabalhar a filosofia do ponto de vista da criação de conceitos e não enxergá-la simplesmente como sendo apenas uma estratégia de ensino, didática ou mesmo uma metodologia. Assim, trabalhar com filosofia na escola é fazer com que os alunos

tenham a maior possibilidade de ter uma atitude filosofia ou pensar filosoficamente, nesse sentido, os temas da filosofia que tem por base a História da Filosofia é bastante problemática, desta forma vamos enfatizar alguns aspectos que consideramos bastante complicados com relação ao trabalho da Filosofia em sala de aula.

Um primeiro aspecto que podemos falar é que trabalhar utilizando o ponto de vista da História da Filosofia como centro, remete a uma linearidade, lógico que a filosofia está na história e possui sua historicidade, porém, o que se de nuncia é o caráter contínuo, linear, progressista e construída sob os alicerces de uma racionalidade que nos leva a pensar numa verdade absoluta, pautadas na idéia de Razão. Nesse sentido, esta forma de trabalhar a filosofia faz com que o ensino de filosofia se remeta ao estudo das condições históricas de cada época, já que a idéia nesta abordagem é trabalhar sob a concepção de que a razão por ser histórica, elas podem ser estudadas, cortadas ou mesmo analisadas estruturalmente de cada época e cada contexto determinado. Assim, tomar a história da filosofia como centro, faz com que o risco que se tenha é de um “enciclopedismo” onde os filósofos são estudados em sua forma cronológica na qual estimula-se “a crença de que as filosofias saem uma das outras por relação de oposição, de remanejamento ou de complementação” (BALDUÍNO, 2009, p. 51). Portanto esta forma de ensino de filosofia que privilegia o estudo condensado dos ditos principais sistemas filosóficos pode não ter nenhum sentido na vida do estudante, além disso, “tal ensino parece mais afastar da filosofia do que aproximar dela, se a compreendermos como experiência de exercício de pensamento”.(GALLO, 2009, p. 51).

Outra via aqui considerada bastante problemática é a dos *temas centrados no cotidiano do aluno*, desta forma, a exigência dos professores em estabelecer relações com os sistemas filosóficos é praticamente nula, porque a preocupação maior não é com os conteúdos de estatuto da filosofia, mas ela preocupa com a proposição interdisciplinar e da contextualização que são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), porém, ao mesmo tempo em que se tem esta preocupação, esta forma de abordagem vai de encontro com os textos dos PCNs de Filosofia quando diz que os alunos devem saber ler textos filosóficos significativamente. Desse modo esta forma de abordagem, não considera a recorrência, nem na história, nem em autores, nem mesmo recorre a sistemas filosóficos. Isto se dá, devido à análise dos conteúdos tomarem como referencia o âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias, desta forma fica o questionamento do autor:

Até que ponto tal postura não reforça a idéia de dissolução definitiva das disciplinas que hoje constituem a área das Ciências Humanas por uma outra disciplina de maior abrangência, como aconteceu no passado com a junção da História e da Geografia em “Estudos Sociais” e da Filosofia e da Sociologia em “Educação Moral e Cívica?”(BALDUÍNO, 2009,p.65).

Até aqui trabalhamos os problemas que se tem em escolher as posturas metodológicas que tem como centro ou referencia a História da Filosofia, assim como os problemas em se tratar dos temas centrados no cotidiano do aluno. Cabe agora discutir a importância de uma abordagem que tem uma abordagem de natureza temática, sobre a qual ela nos é preferencial

para um ensino de filosofia que contemple um filosofar, que faça o aluno pensar o já pensado, porque esta forma metodológica mesmo sendo um tema de filosofia, ela não desconsidera a história da filosofia, tampouco os sistemas filosóficos, isto porque ela privilegia o aspecto descontínuo e contingente da história, de modo não linear não entrando nas idéias de progresso, devir, de uma ontologia do ser.

Nesse sentido, uma alternativa que podemos privilegiar é um ensino de Filosofia que tem por base a História da Filosofia, porém do ponto de vista da descontinuidade da História, onde a razão possui um sentido, mas que este é válido apenas para ela, ou seja, os conceitos de progresso e de e de evolução, apresentaria a sua própria racionalidade. Isto nos possibilita dizer que as noções totalizantes de conhecimento serão questionadas em favor da utilização de um saber fragmentário, sobre a qual o conhecimento é considerado em sua dispersão. Desta forma, o pensamento estará dissociado das idéias de uma consciência, de um devir, de uma teleologia da razão, e da noção de evolução. Portanto, podemos dizer que a suspensão dos fenômenos que pensam a história a partir do ponto de vista da continuidade que se pauta nas idéias totalizantes, trás à tona o pensamento que visa o descontínuo, o disperso, que, de acordo com o pensamento de Foucault, a descontinuidade não se dá por sucessões lineares do pensamento, mas sim por cortes que dispersão os diversos sujeitos numa pluralidade, porém, mesmo com toda esta dispersão que invalida a ordem de sucessões, os sujeitos e a consciência, cabe estabelecer as relações que não estão na ordem das sucessões.

Segundo o que falamos acima sobre o caráter descontínuo, podemos dizer que a abordagem temática para o ensino de Filosofia no ensino médio, é a mais adequada para se trabalhar em sala de aula do ponto de vista metodológico porque ela oportuniza experiências de pensamentos, pois, a partir de uma temática do cotidiano, que está à tona na vida dos estudantes, cabe ao professor transformar em objeto de reflexão filosófica haja vista que qualquer tema é objeto de estudo da filosofia. Contudo, “a *história da filosofia*, se apresenta como um arsenal, um depósito de armas, ou como um conjunto de ferramentas das quais podemos dispor para enfrentar nossos próprios problemas” (GALLO, 2009, p. 56).

Assim, um tema como o amor que faz parte da vida cotidiana dos jovens, pode ser trabalhado de modo que os sistemas filosóficos sejam considerados sem o desprezo da história da filosofia, porém esta, como vimos anteriormente, não se dá por uma evolução do pensamento, mas sim de um pensamento sazonal, de indas e vindas, de um passeio entre os pensamentos dos filósofos que se depararam com problemas de mesmo tema, no caso do nosso exemplo, o amor, este que fora pensado por vários autores ao exemplo de Platão, assim como por Shopenhauer, Nietzsche, que criaram seus conceitos para resolver suas inquietações. Dessa forma, cabe ao professor de filosofia se apropriar dos conceitos e problemas dos autores que trabalharam o mesmo tema nas suas respectivas maneiras e nos seus respectivos tempos uma mesma problemática, a fim de dar possibilidade de fazer com que os alunos criem seus conceitos a partir do arsenal conceitual de autores dispersos no tempo e espaço para dar soluções para os problemas que os deixam inquietos nas suas vidas cotidianas.

Bibliografia

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio: **Ensinar Filosofia: Um Livro Para Professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR FRASSETO. [et al]. **A Mediação Como Fundamento da Didática**. São José do Rio Preto, SP. Rio-Pretense, 2003.

GARCIA GONSALVES, Jadson Fernando. **Foucault, a Descontinuidade e a Crítica da Origem**. Revista Aulas. Dossiê Foucault. 2007, n. 3.

GOTO, Roberto. **Que Bagulho é Isto: Filosofia**. Loyola, São Paulo SP. 2007.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos**. Injuí: 2009.

A CRIANÇA QUE FILOSOFA

Alaci Bernardo Nascimento de Medeiros (UERN)¹

Daniele de Moura Oliveira (UERN)²

José Francisco das Chagas (UERN)³

Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)⁴

Resumo: Este artigo pretende abordar o que acontece com a criança que é capaz de filosofar. Levando em consideração os estudos que se tem realizado sobre as concepções de infância, bem como as práticas discutidas para que o ato de filosofar na criança realmente aconteça. Embora, saibamos que alguns estudiosos discordam que a criança filosofa, tais como Ghirdelli Jr. (2009), Silveira (2001), entre outros. Nós discorreremos sobre o pensamento de Matthew Lipman (2001), o qual concebe a criança como Ser capaz de raciocinar de maneira lógica, ou seja, exercer seu ato de filosofar. Os estudos de Lipman apontam que a criança é capaz de raciocinar logicamente desde a mais tenra idade, e de que sendo essa possibilidade oportunizada nas instituições educativas desde a educação infantil, potencializa-se a formação de indivíduos que terão ações guiadas por princípios e valores que compreendem e por isso tornam-se críticos, criteriosos e reflexivos. Nesse sentido, a educação institucional assume a importância de desenvolver o ato de filosofar no cotidiano das crianças.

Palavra-chaves: Filosofia. Criança. Educação.

Introdução

As concepções voltadas para a filosofia na infância vêm sendo enfatizadas no Sistema Educacional tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de iniciativas de profissionais (KOHAN, 2000; LORIERI, 2000; WONSOVICZ, www.portaldafilosofia.com.br/, entre outros) que valorizam a prática filosófica nas escolas, uma vez que, o currículo educacional oficial do país não contempla a área de Filosofia em tais níveis de ensino. Observamos nas publicações disponíveis sobre essa temática que tem ficado a cargo de cada instituição inserir em sua proposta educacional situações de experiências filosóficas.

Nesta perspectiva, *a priori* buscamos nas concepções de Matthew Lipman uma referência de como abordar a filosofia para a infância, tendo em vista ter sido esse filósofo norte americano o primeiro a sistematizar uma proposta de filosofia para a infância. Sabendo

¹ Membro do Projeto de Pesquisa PIBIC, “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN. E-mail: alaci.pedagogia@hotmail.com

² Membro do Projeto de Pesquisa PIBIC, “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN. E-mail: danmour27@yahoo.com.br

³ Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e membro do Projeto de Pesquisa PIBIC, “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN. E-mail: dedasouza1@gmail.com

⁴ Professora do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e coordenadora do Projeto de Pesquisa PIBIC, “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN. mariareilta@hotmail.com

que existem outros posicionamentos voltados quanto à prática filosófica para a criança, bem como cientes das críticas a essa proposta, tais como Silveira (2001) e Ghiraldelli (2009) e os conceitos que se tem com relação a essa temática sobre a possibilidade ou não das crianças filosofarem. É importante destacar que considerar essa possibilidade somente é possível a partir de uma concepção de infância, em que a mesma deixa de ser vista como um ser imaturo, incapaz, sempre a sombra da figura do adulto.

Neste artigo, que é parte das discussões empreendidas ao longo do Projeto de Pesquisa/PIBIC: “Filosofia na Infância: perspectivas para o debate”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia/UERN, Campus Caicó, no período de 2011-2012, nos ocuparemos em apontar, partindo das leituras realizadas, as nuances desse encontro entre a criança e a filosofia, mediante a análise da capacidade da criança para o pensar, o currículo presente nessa proposta e a adequada mediação do docente construindo uma relação educativa com as crianças numa dimensão que ultrapassa as barreiras e etapas do desenvolvimento entre o ensinar e o aprender através da reflexão dialógica. Nesse sentido questionamos e buscaremos discorrer sobre: Criança é capaz de filosofar? Como exercitar a criança no filosofar? O que acontece com a criança que filosofa?

Criança é capaz de filosofar?

O filósofo Comênio (1592-1670), em pleno século XVII, foi o primeiro teórico a perceber a criança como um ser de sentimento e inteligência. Posteriormente, Rousseau concebe a criança com potencial inerente a sua natureza e que a educação deveria ser pensada respeitando as etapas específicas do desenvolvimento infantil. (Nova Escola, 2008).

Apenas recentemente, a partir do Século XVIII, de acordo com Ariés (2004, p. 23), começa a aparecer nos escritos dos estudiosos o conceito de criança, como podemos perceber na afirmação abaixo:

... a civilização [...] não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala.

Dessa forma, a criança era considerada um adulto inacabado, por isso não se levava em conta sua capacidade intelectual de pensar. *A priori*, para o filósofo Aristóteles só os homens (adultos) são capazes de filosofar. Mas esse adulto em que a criança era considerada baseava-se em um “adulto” que servia apenas para obedecer a ordens do cotidiano doméstico. Incapaz de expor suas necessidades, vontades, opiniões.

Kohan (apud SARMENTO e GOVEIA, 2009, p. 45) nos lembra em seu escrito “Infância e Filosofia” que “... para Aristóteles toda criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-se aos planos ético e político”. Encontrando-se em nível mais baixo na *polis* e por ser seres energéticos (munido pelas sensações) o mundo da razão para as mesmas, não teria espaço, já que exigiria mais da concentração racional nas indagações políticas e éticas.

Quando a criança passa a ser vista em seu contexto de infância, ou seja, a partir de necessidades específicas para essa etapa do desenvolvimento infantil, as concepções e estudos sobre as mesmas foram se modificando e os olhares e atividades dos adultos voltavam-se para um ser que, apesar de tenra idade, é capaz de conceber e transformar o mundo que a cerca. Nesse sentido é que a Filosofia na infância deve ser compreendida: seres que apesar de em uma etapa inicial de seu desenvolvimento tem em si a capacidade desenvolver o pensar, a reflexão sobre as coisas. Assim, a Filosofia na infância é proposta como uma prática. Nas palavras de Kohan (2008, p. 15): “Deve-se entender, portanto, a expressão *filosofia para crianças*,(sic) [...], como uma tentativa de levar a prática da filosofia às crianças, tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela.”

E ainda Lipman (1990, p. 13) assevera:

... a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, ...

A relação entre a Filosofia e a infância é possível a partir da consideração da natural postura de admiração, curiosidade e de questionamento infantil, bem como a sua capacidade de reflexão e de pensar. Segundo Lipman (2001), essa capacidade é natural no ser humano e esse autor afirma que, diferente de outras habilidades naturais, o pensar, pode ser aprimorado: “O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada (LIPMAN, 2001, p.34). Neste contexto, a criança passa a ser considerada como capaz de agir, atuar, opinar e refletir as coisas de seu cotidiano. Assim podemos perceber que tais aspectos geram a perspectiva de uma atividade filosófica para a infância.

Neste mesmo prisma, o filósofo John Dewey (1859-1952), percebe a criança como um ser pensante, de ação, numa perspectiva global, capaz de comunicar-se com o outro através do diálogo e das experiências cotidianas.

...,a vida da criança é integral e unitária: é toda única. Se ela passa , a cada momento de um objeto para outro, como de um lugar para outro, o fará sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem a sua vida mantém coesa todas as coisas que a ocupam. Para ela, aquilo que aprende seu espírito constitui no momento, todo o universo, que é assim, fluído, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez. (DEWEY,1965, pp.43-44, apud Westbrook,R.B. John Dewey,2010,p.70).

Percebemos, desta forma, a infância (criança), não mais como *objeto* e sim, sujeito pensante que abre espaço para um pensar filosófico, no qual a filosofia também faz parte de

seu mundo, pois a pensa, produz, reflete, transforma, duvida, através de um processo constante e inacabado.

Mediante as investigações sobre o pensamento infantil e as descobertas realizadas ao longo dos anos através de estudos e práticas, em especial, recentemente as reflexões de Lipman sobre esse diferenciar sistemático do filosofar infantil, pode-se afirmar que: sim, a criança é capaz de filosofar!

Como exercitar a criança no filosofar?

Historicamente, quando a infância passou a ser considerada em suas especificidades, como já apontado anteriormente, a Educação passa a ter uma nova postura educacional quanto à participação das crianças no processo de se obter conhecimentos, preocupando-se, assim, com os conteúdos e metodologias a serem adotadas e, em especial, a postura de educadores. Havendo desta forma uma preocupação com o pensamento infantil, buscou-se como seria a participação da criança mediante as coisas que acontecem no mundo a sua volta. Então, como buscar dela essas respostas? E como tornar possível a sua participação efetiva em seu cotidiano?

Nesta perspectiva Lipman, propôs exercitar o ato de filosofar, desde a infância, elaborando para isso, material específico denominado de novelas filosóficas. Nas novelas se busca por meio de histórias, com temáticas que estão presentes no cotidiano das crianças, envolvendo situações em que as mesmas através do diálogo reflexivo constroem seus conceitos sobre verdade, mentira, vida, morte, ganhar, perder, bem, mal, entre outras que envolvam sensações, racionalidade que perpassam pelas questões de ética, política, valores e crenças presentes na realidade da vida infantil. Lipman (2001, pp.146-147), assim identifica o potencial de suas novelas filosóficas:

Um dos méritos das novelas do programa de Filosofia para Crianças é que oferecem modelos de diálogo, tanto entre crianças como entre crianças e adultos. São modelos não- autoritários e não-doutrinadores, que respeitam os valores da investigação e do raciocínio, incentivam o desenvolvimento de modos alternativos de pensamento e imaginação, e descrevem como seria viver numa comunidade onde as crianças tivessem seus próprios interesses e se respeitassem como pessoas capazes de, às vezes, participarem de uma investigação cooperativa sem nenhuma outra razão que a satisfação que têm em fazê-la.

Por isso os temas e discussões propostas preocupam-se, primeiramente, com o pensamento infantil, ajudando as crianças a descobrirem que podem pensar e pensar de forma organizada, crítica e criteriosa. Nas discussões filosóficas, as mesmas, passam a pensar sobre o seu pensar e por isso, sistematizam suas ideias e reflexões de forma dialógica. Assim, considerando sempre seus conceitos já formados como possibilidades para novos, mediante as discussões de temas que estão presentes em seu cotidiano. Mas, esta prática só é possível quando existe uma proposta voltada para que as crianças possam aprender, uma com as

outras, e, principalmente, aprender a saber ouvir, pensar, falar e respeitar o outro, seja com sua opinião ou omissão nos momentos de diálogo. Por isso é imprescindível o papel do adulto mediador, o mesmo, precisa ter habilidade e saber como posicionar-se, mediante as discussões, gerando um ambiente de confiança, dando espaço aos questionamentos, reconhecendo oportunidades de intervenção nos momentos em que as ideias podem ser ampliadas, compartilhadas e reforçadas. (LIPMAN, 2001).

Lipman (2001, p.151) afirma que: “... o professor tem que ter em mente, as distinções [...] entre discussões científicas, religiosas e filosóficas, além de manter essas sutis distinções como guias ao incentivar as crianças a pensarem filosoficamente.”

Desta forma o papel do educador(a) é imprescindível como formador(a) da elaboração do pensar filosófico das crianças, uma vez que, o diferenciar entre filosofar e o apenas evidenciar posições, perpassam por situações complexas da individualidade como, por exemplo, as concepções e reflexões das ações humanas no mundo. Por isso, Lipman (2001, p.151), nos lembra que:

O professor deve estar consciente de que o que começou como uma discussão filosófica pode facilmente transformar-se numa disputa sobre informação, factual que só pode ser liquidada buscando a evidencia empírica disponível. Uma vez que a discussão haja tomado esse rumo, o papel do professor é sugerir onde a evidencia empírica pode ser encontrada, em vez de continuar especulando.

O(a) professor(a) mediador(a) das discussões filosóficas precisa ter consciência de sua responsabilidade enquanto mediador(a) dialógico, buscando desta forma apontar possibilidades filosóficas ou não que poderão surgir mediante as discussões e saber posicionar-se de forma clara, interferindo de maneira a instigar sempre uma discussão pautada no conhecimento filosófico, para tal, é preciso à disponibilidade do mesmo e a postura dialógica de real interesse pelas opiniões infantis.

Esse princípio requerido do(a) docente/mediador está presente na afirmação de Lipman (1990, p.173), quando aponta que “O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, (sic) a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas”.

Segundo Lipman (ibidem) os métodos utilizados pelos professores no Sistema Educacional vigente não levam ao diálogo filosófico, tão pouco os professores do contexto atual estão dispostos a apreciar as ditas *discussões intelectuais* das crianças, muito menos o raciocínio infantil, o qual é considerado *imatur* pela maioria dos docentes.

Nesse sentido abre-se espaço para propor um currículo voltado à criança que é capaz de pensar e pensar de forma sistematizada, uma vez que as concepções que se tinha sobre as mesmas, atualmente, estão sendo revistas e as possibilidades das mesmas filosofarem vem sendo consideradas. A criança passa a ser autora da sua própria história, por isso, suas considerações sobre o mundo que a cerca, passam a ser consideradas. Pois as mesmas são seres de possibilidades. Chauí (2001, p.155), quando retrata a inteligência humana advindas

das experiências do psicólogo Köhler, retrata a criança como um ser capaz de: “... se relacionar com o tempo e transformar seu espaço por essa relação temporal. A criança **representa** seu mundo e **atua praticamente** sobre ele. Sua inteligência difere, portanto, da do animal”. Chauí (2001, p.155).

Neste pensar infantil, é aberto espaço para a curiosidade que as crianças tem sobre as coisas a sua volta e muitos estudiosos identificam na curiosidade infantil o espírito filosófico. Os(as) educadores(as) precisam desta inspiração para que o filosofar se torne fonte de descobertas inacabadas e prazerosas nos diálogos coexistentes entre professor(a) e aluno(a).

Para complementar sobre esse aspecto da natural curiosidade, na qual a filosofia nos faz habitar, encontramos suporte também nas palavras de Freire (2004, p. 86), quando atribui ao diálogo grande potencial educacional. É no exercício dialógico do(a) educador(a) e do(a) educando(a) *arraigados* do pensar movido pela curiosidade e indagações regadas na *filosofia da vida no mundo*, em especial, no mundo infantil. Nesse sentido, o autor afirma:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2004, p. 86).

Por isso, a proposta curricular de Lipman só vem a contribuir com esse pensamento com relação à competência infantil e a postura da mediação do(a) educador(a) nesta perspectiva, uma vez que, mediante os estudos e experiências apontados nessa discussão, levam em consideração esses três aspectos: o pensar infantil, a metodologia abordada e a postura do(a) educador(a).

O que acontece com a criança que filosofa

Levando em consideração os estudos pautados na capacidade do pensar infantil, o currículo e a postura do(a) educador(a) mediante a prática filosófica, objetivam-se que a participação e posturas das crianças se aprimorem cada vez mais, através do processo dialógico.

Nesta perspectiva, as crianças serão capazes de expor suas opiniões contrárias se acharem que os conceitos estabelecidos nas discussões foram definidos de maneira incorretas. Poderão desenvolver um pensamento questionador na troca das experiências uns com os outros - relação intrapessoal e com elas mesmas – relação interpessoal. Serão assim capazes de saberem o momento de omissão em determinada situação, ação, questão, mediante as indagações, considerações ao longo do processo de investigação filosófica.

Esses procedimentos terão o potencial de fazer com que as crianças não se sintam inibidas em sugerir meios e/ou fins de se chegarem ao processo investigativo e/ou reflexões ao tema em questão. Sentindo-se capazes de lidar com questões de forma mais profunda, disponibilizando-se a um pensar abrangente, criterioso, sistematizado, e, acima de tudo, reflexivo. Assim a autonomia antes negada, passa a ser critério de formação e de desenvolvimento. Mas, o que caberia neste sentido dizer que a criança passaria a ser autônoma? Torna-se necessária a compreensão sobre o que viria ser autonomia. Japiassú (1996, p. 21), identifica que autonomia é a “Liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer, com autodeterminação.”

Buzzi (2000) ao analisar a possibilidade de desenvolvimento da autonomia mediante o propósito de uma metodologia filosófica entre mestres(as) e alunos(as), considera que a autonomia ocorre em momentos/situações vivenciadas em nosso dia-a-dia passando pelos aspectos da força de vontade, do cuidar e cuidado, passando pelo sentido da existência de uma comunicação universal humana. Vejamos nas palavras do autor:

A autonomia na sua ‘qualidade interior’, proveniente do poder da vontade, por decisão indivisível, *imerge* no fluxo da realidade e se instala na dinâmica de sua regência. É total comunhão por essa imersão *absorve em si* o vigor nascido do sentido originário, sempre fascinante e misterioso. (BUZZI, 2000, p.141).

A criança, desse modo, passa a ter liberdade de pensamento, cuja capacidade de raciocinar e dialogar trabalhada no currículo educacional incluindo uma proposta filosófica, permite que ao longo do processo sinta-se capaz de compartilhar suas dúvidas, curiosidades e saberes de forma investigativa e reflexiva, havendo, desta forma, um olhar mais apurado, ou seja, sistematizado diante das coisas que acontecem no mundo a sua volta e, principalmente, sem a preocupação de está expondo seu pensamento de forma *errônea*, uma vez que, o diálogo filosófico fará parte de sua rotina, não apenas escolar, mas de vida. Consubstancialmente, é na relação com o outro que tudo acontece.

Considerações finais

A tendência a renegar o pensar infantil e, conseqüentemente, não apostar numa proposta filosófica são enraizados ainda no presente do cotidiano escolar. Por isso os “por quês?” tão presentes na infância, são ignorados por muitos e, principalmente, negados ou respondidos com autoritarismo, buscando reproduzir uma forma única de pensamento. Levantar

à Filosofia para a escola, é assumir para o docente/mediador(a) e para o outro – a criança - o imprevisível; é assumir uma postura constante de convivência com a diferença de saberes dinamicamente, que se deixam levar em buscas das questões que envolvem a existência humana das coisas presentes no mundo: ouvindo, falando, agindo, sentindo, complementando, refletindo, transformando e compreendendo que os conceitos, concepções, em especial, na Filosofia acontecem de forma inacabável. Desta forma, sempre irá existir os eternos “por quês?” que tanto as crianças de forma *curiosa e* maravilhada nos presenteiam ininterruptamente.

Com base nas reflexões e discussões promovidas ao longo do nosso projeto de pesquisa, foi possível identificar, através da investigação de um olhar filosófico voltado ao mundo infantil, como as concepções do ser criança, as práticas educacionais e as posturas das pessoas (educadores(as) e indivíduos), mediante os discursos e práticas comportamentais, que impõem valores, políticas, conhecimentos, entre outros assuntos, que fazem parte da existência humana, se modificaram e vem sendo transformados ao longo da história e do eterno filosofar.

As acepções que permeiam as crianças, neste eterno olhar questionador, ultrapassam as barreiras do tempo e espaço do limitado conhecimento das concepções humanas, sejam estas educacionais ou não, em que os modelos adotados são discutíveis e o olhar infantil, mediante as coisas que acontecem no mundo passa a ser considerado.

Abre-se, assim, um espaço transformador na perspectiva educacional e vida cotidiana dessas crianças como protagonistas desse cotidiano como: reflexivas, transformadoras do mundo que as cerca, cujo, o processo dialógico filosófico pode acontecer, sim, na infância. E nós, educadores(as), através de um currículo específico somos mediadores(as) de conhecimentos, e nas trocas com o filosofar infantil, nos tornamos também aprendizes.

Referências

- BUZZI, Arcângelo R. **Filosofia para principiantes**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo**. O que é Filosofia para crianças. In: **Construir Notícias**. Ano 8, maio/junho de 2009. Multi Marcas Editoriais Ltda. Recife/PE. pp. 5-7.
- GOVEIA, Maria C.S. de, & SARMENTO, Manuel. (org.). **Estudos de infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KOHAN, Walter O. & KENNEDY, David. (org.). **Filosofia e Infância, possibilidades de um encontro**. v. 3, Petrópolis, Vozes, 2000.
- _____. **Filosofia para crianças**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos. Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa filosofia para crianças de Mathew Lipman. In: KOHAN, Walter O. LEAL, Bernardina. (org.).

Filosofia para Criança em Debate. v. 4. Petrópolis, Vozes, 2000.

NOVA ESCOLA. Grandes Pensadores: a história do pensamento pedagógico do Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. Edição especial. Julho/2008. Abril. São Paulo, SP. 78p.

SILVEIRA, René José Trentin. **A Filosofia vai à Escola?** Autores Associados, 2001.

WESRTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010.

SALES, Conceição Gislâne Nóbrega de. **Infância e Filosofia: Um encontro possível? O que dizem as crianças**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5897--Int.pdf>; Disponível em: <http://www.philosletera.org.br>
Acesso em 11/08/2012, às 16h:00min.

OVERMUNDO, Deborah Guarana. **O conceito da história da infância**.

Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/o-conceito-historico-da-infancia>
Acesso em 15/08/2012 às 19h:31min.

ENSINO FILOSÓFICO: RESISTÊNCIA ORQUESTRADA?

Arlindo Alves Cavalcanti¹

Resumo: O ensino filosófico médio como disciplina tem provocado intenso debate a cerca de sua efetivação. Com seu retorno, em junho de 2008, mediante a Lei 11.684, a comunidade escolar se viu forçada a pensá-lo como disciplina, mesmo vislumbrando um ambiente desfavorável, em que seu público nem sempre está disposto a compreendê-lo, pela deficiência na leitura e na escrita, sendo uma realidade na maioria das escolas. Esse trilhar filosófico exige desafios e possibilidades. Seja pela indisposição dos estudantes com relação à disciplina ou até mesmo pelo caráter cultural ou estrutural da rede de ensino. Na verdade, a quem interessa o retorno da Filosofia se outrora era disciplina centralizada pelos clérigos e nobres? No imaginário da maioria dos alunos, a Filosofia gera uma expectativa de que tudo resolverá, exigindo-se ainda mais do professor-filósofo, em sensibilizar e buscar alternativas didáticas em sala de aula, na tentativa de organizar o pensar dos discentes. Sem todas as respostas e muitas dúvidas, os alunos se veem num labirinto filosófico: reflexivo e problematizador, sendo a grande estratégia fundamental e articular a experiência cotidiana com os temas e textos dos filósofos, não se limitando a achismos ou à doxologia do senso comum. O fato é que a disciplina não desperta grande curiosidade pela ausência utilitária prática e por suas perguntas complexas que invadem o ambiente: O que é filosofia? Qual sua utilidade? Como ensinar? Que filosofia ensinar? Qual o planejamento didático mais adequado? Como avaliar? Que currículos seguir? Qual a formação ideal para o professor de Filosofia? Quais os temas éticos imprescindíveis à formação cidadã e autônoma? Como ensinar os jovens a filosofar no contexto atual? Em todos esses questionamentos, percebemos a resistência a essa ciência conceitual, cabendo ao professor erguer seu próprio caminho, buscando, com determinação, metodologias que conciliem sensibilização, cidadania e amor à sabedoria.

Palavra-chaves: Filosofia. Ensino Médio. Educação. Resistência.

Este estudo nasce das inquietações, com o ensino filosófico médio, da massificação da educação, do sucateamento estrutural das escolas e da desvalorização dos professores, lembrados apenas nos projetos políticos do governo, alardeados nas grandes mídias. Nesse sentido, a proposta de quebrarmos resistências de visões enigmáticas e estereotipadas vai ao encontro da proposta temática: Filosofia e Ensino da V Semana de Filosofia do Campus Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da II Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó (JENFIC), na busca incessante da verdade, de novas tecnologias e alternativas didáticas, oportunizando o conhecimento filosófico, estreitando laços com a sociedade, reforçando a necessidade do exercício da capacidade humana, aguçando a visão pelo conhecimento que surpreende a todo o momento, mas que oxigena a militância com o

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): solo_cristus@hotmail.com

propósito salutar do engajamento e da cobrança por melhores dias, encorajando, com ousadia, a luta das comunidades nas questões sociais, conscientizando-os do efeito multiplicador que possuem, “fermento na massa”, aprimorando o raciocínio reflexivo, crítico e analítico, preparando-os para uma melhor compreensão do mundo e, principalmente, de si mesmo, dos seus semelhantes e da realidade a que são submetidos no cotidiano.

Com o objetivo de quebrar paradigmas, desmistificar preconceitos, mostrar a utilidade da disciplina no processo de alargamento do saber, forjar convicções, fortalecer a realidade regional, lançando luzes, semeando a cultura da paz e do pensar com ações concretas, agindo de forma metódica, eficaz e organizada, podemos celebrar a colheita dos muitos frutos, provenientes da relação Filosofia e Ensino, em dez anos nas trilhas do Seridó, levando-se em consideração a demanda de um convívio pacífico na diversidade de uma educação que se propõe democrática, que tem se esforçado dia-a-dia pela excelência de um ensino de qualidade, buscando se libertar das amarras das ideologias e crenças, colaborando para a plenitude do ser autônomo e crítico, materializado no seu lema acadêmico: (Liberdade por Força do Espírito).

[...] Nesse contexto, o ensino de filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle. Para que fazer de todos cidadãos? Porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das formas democráticas de controle (por mais paradoxal que tal expressão possa parecer). Filosofia para a cidadania; filosofia para o controle: eis o que nos propõe a educação maior [...] Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. E produzir autonomia, no contexto da relação educativa, significa ensinar o desprezo pelo mestre (GALLO, 2012, p. 31-32).

O reflexo da deficiência escolar passa literalmente pela ausência de políticas públicas plenas que contemplem a qualidade e a valorização do ensino em todos os níveis com imparcialidade, sem compactuar com a impunidade, primando pela necessidade de organizar o pensar a partir da sala de aula, local propício para praticarmos a cidadania capaz de nos libertar das trevas da ambição, do egoísmo, da ganância, do lucro fácil e do jogo sujo de interesses e grupos que desviam, sem sentimento, livros, remédios, comidas.

Mesmo com todas essas mazelas sociais explicitadas, a força da ideologia partidária aliada aos tentáculos da igreja institucionalizada, tem-se enraizado nas estruturas sociais, principalmente, nas escolas e academias, nos conselhos de bairro e nos movimentos populares, com o objetivo de cooptar adeptos da demagogia e das fantasias, num teatro tão bem montado que, às vezes, confundem-nos como ‘boas’ ações dos homens, fazendo-nos acreditar que somos realmente cidadãos livres e que está tudo sobre a égide da ordem e do

progresso, camuflado pelas intenções dos mais abastados, como na parábola do camelo que passa facilmente pelo fundo da agulha.

Não podemos negar os avanços e os esforços por parte do governo, especialmente nos últimos 10 (dez) anos, com significativos resultados na distribuição de renda e no investimento em educação. Porém não podemos tapar o sol com a peneira da desigualdade e da injustiça que ainda campeia, num cenário de guerra pela sobrevivência do profissional que é tão elogiado e, ao mesmo tempo, descartado pelo sistema elitizado e que, no insalubre exercício de suas atividades docentes, falta tudo, inclusive valorização, condições adequadas de trabalho e respeito, numa triste estatística da predominância quantitativa educacional de projetos que ainda não decolaram e que foram priorizados pelo lucro, ainda engatinhando, face ao avanço tecnológico e às demandas sociais. Nesse aspecto Gallo assevera:

Somos professores, feitos para desaparecer, embora nosso narcisismo nem sempre nos permita tal ato de desprendimento. No caso da filosofia, mediamos a relação com os conceitos. Militantes contemporâneos da causa da autonomia, nossa arma de luta são os conceitos; mas não os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, apropriação, recriação. Mas só ensinamos de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas, independentemente de nossa supervisão, [...] Em vez de sermos mais uma engrenagem na grande máquina de controle em que se converteu a sociedade contemporânea, agindo como vetores da educação maior e contribuindo na produção de cidadãos, indivíduos massificados e prontos a serem controlados, embora aparentemente vivam em liberdade e no regime dos direitos democráticos, podemos investir na autonomia, na singularização, na fuga a qualquer controle [...] assim como o aprender, o ensinar não está sujeito a um controle absoluto. Podemos planejar, fazer previsões, apontar caminhos. Mas, aonde efetivamente chegaremos, só saberemos na chegada, é justamente aí que reside o prazer da aventura filosófica (GALLO, 2012, p. 32-33).

Temos que resistir a tudo que atrapalha o avanço educacional, interagindo nas mídias sociais em debates que enfatizem e priorizem, com urgência, políticas públicas que fortaleçam o sistema educacional público, não apenas com o marketing falacioso e sim com ações concretas que realmente elevem o sistema educacional. Desta forma, seremos uma grande nação no dia em que o lema governamental for: País Rico é País Educado, sendo o brilho das estrelas a liberdade, as cores a diversidade cultural e a junção de raças, as sementes do futuro, onde o hino nacional seria: Um bom professor, um bom começo na perspectiva de Max Haetinger, que ressalta a importância docente:

A base de toda conquista é o professor. A fonte de sabedoria, um bom professor. Em cada descoberta, cada invenção. Todo bom começo tem um bom professor. Num trilho de uma ferrovia (um bom professor). No bisturi da cirurgia... (um bom professor). No tijolo, na olaria, no ronco do motor.

Tudo que se cria tem um bom professor. No sonho que se realiza (um bom professor). Cada nova ideia tem um bom professor. O que se aprende o que se ensina (um bom professor). Uma lição de vida, uma lição de amor. Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura. Em toda teoria, tudo se que se inicia. Todo bom começo tem um bom professor. Tem um bom professor (HAETINGER, 2011 p. 01).

Nesse contexto, a quem interessa uma boa formação na escola pública? Para que ensinar Filosofia e filosofar, num país empestado de surperstições, intolerâncias, idolatrias, credices e dogmas? A quem interessa homens esclarecidos e cientes de seus direitos? Chegaremos a um consenso de que as estratégias dos nobres e clérigos, não mais estão personificadas no príncipe de Maquiavel e sim materializadas nas ideologias Grancista que não queima na fogueira, mas bloqueia o pensamento, fortalecendo a preguiça mental dos indoutos, contaminando-os de sentimentos subjetivos, que apontam para a falsa ideia de predestinação e falta de sorte, cauterizadas por doutrinas e catequeses que anestesiam, conformam e consolam o homem simples com tradições que invalidam a fé genuína.

O fato é que a disciplina de Filosofia não desperta grande curiosidade pela ausência utilitária prática e por suas perguntas complexas que invadem o ambiente com questionamentos do tipo: O que é filosofia? Qual sua utilidade? Como ensinar? Que filosofia ensinar? Qual o planejamento didático mais adequado? Como avaliar? Que currículos seguir? Qual a formação ideal para o professor de Filosofia? Quais os temas éticos imprescindíveis à formação cidadã e autônoma? Como ensinar os jovens a filosofar no contexto atual?

Devemos chamar a atenção das autoridades e sociedade para a importância da excelência na formação do professor de Filosofia no ensino médio como ponto de partida para melhorar a qualidade da educação, pois é o professor o agente transformador de consciências, um vocacionado anônimo que forma os demais profissionais, apenas acumulando riquezas da saitisfação, mesmo sem lograr compensações monetárias que garanta certo conforto no final de sua árdua jornada.

[...] No entanto, as origens da filosofia ocidental mostram que ela era realizada pelas ruas, ao se pensar e falar sobre os problemas concretos da pólis e de seus cidadãos. A modernidade marcou o recolhimento da filosofia às academias e determinou sua forma específica de produção: a teórico-especulativa. Como consequência, o compromisso ativo do filósofo com seu tempo e com a sociedade na qual vive foi se apagando do seu perfil profissional. Hoje a filosofia volta a ser repensada como uma atividade útil para o seu tempo. [...] Poderíamos dizer que a filosofia, de acordo com certos enfoques, advoga uma utilidade intrínseca que proporciona um marco de ação e permite a construção de sistemas de valores operativos, entre outros. Essa “filosofia útil” nos torna amigos do conhecimento, não para guardá-lo, mas para que façamos dele uma práxis (BERTI, 2011 p. 58-59).

Somente uma boa escola com professores valorizados poderá nos despertar do sono e da inércia, livrando-nos da alienação defendida e imposta por um modelo que se diz social, numa sociedade de consumo, que, no bojo privilegia a cultura do Ter egoísta, em oposição ao Ser humanizado.

As transformações somente acontecerão quando mergulharmos num puro ato de reflexão introspectiva, com ações organizadas como fazem os carnavalescos no Rio de Janeiro.

[...] para saber filosofia é necessário saber “ensinar filosofia” e saber “aprender filosofia”. É indispensável, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino. Em suma, é preciso fazer uma “filosofia do ensino de filosofia”. Por outro lado, o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele tem de dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos de forma transversal [...] Um professor que faça esse movimento precisa assumir-se, ele mesmo, como filósofo [...] O professor de filosofia então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo [...] que os alunos sigam suas próprias trilhas. O professor de filosofia é aquela personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos (GALLO, 2011, p. 09-10).

Em geral, a atividade filosófica consiste em importar e adaptar doutrinas filosóficas do exterior com o objetivo de se justificarem, teórica e ideologicamente, as iniciativas das nossas elites, como, por exemplo, o Positivismo, que serviu para fortalecer um processo de modernização desde o final do século passado. Contra a filosofia no ensino médio, surge o questionamento sobre sua efetividade e a qualificação ideal docente, em que Gallo sintetiza e elenca os requisitos básicos para se tornar um bom professor de filosofia:

[...] 1. domínio abrangente e crítico da história da filosofia, com visão a um só tempo panorâmica e aprofundada; 2. Desenvolvimento de uma postura ativa perante a filosofia, isto é, a disposição de ser, ele próprio, filósofo, de fazer o movimento de criação conceitual (ser ao mesmo tempo pesquisador e professor, não um pesquisador que unicamente comenta e reproduz, mas alguém que cria); 3. Amplo domínio da cultura, facilidade de acesso à cultura dos estudantes do ensino médio, para poder “fazer a ponte” com eles, garantindo a comunicação. Nas aulas de filosofia, em especial, parece-me importante a tática da sensibilização para os temas e problemas, por meio do uso de recursos extrafilosóficos, como cinema, música, literatura, teatro, etc.; 4. Domínio das temáticas de leitura e interpretação de textos filosóficos, necessários para mediar a relação de seus alunos com tais escritos em atividades de leitura coletiva e individual; e 5. Domínio das técnicas de

redação de textos filosóficos, necessário para mediar a produção dos estudantes (GALLO, 2011, p. 10).

No atual contexto brasileiro, a academia se vê forçada a atender às normas das agências de fomento em detrimento ao filosofar. Neste contexto, podemos fazer uma reflexão sobre o ensino médio nas escolas brasileiras.

[...] a filosofia, como a literatura ou as artes, não precisa ser institucional, apesar de, em seu passado, já ter estado ligada a instituições educacionais algumas delas dependentes da Igreja Católica [...] verificamos que ao país foi atribuído um papel de consumidor de ciência e tecnologia, muito mais do que de produtor delas. Começando pela educação infantil e terminando na superior, tudo está sendo avaliado e medido conforme objetivos definidos pelo Banco Mundial. [...] Assim, o que se considera trabalho filosófico de qualidade, no Brasil, é mera cópia do que se faz, por exemplo, na química, na biologia ou na física. Nelas, a publicação de uma pesquisa em periódicos científicos faz sentido [...] estamos sendo submetidos, de forma impiedosa, à lógica do capitalismo selvagem, que, na academia, tem esta lei pétrea: produz ou parece [...] Assim, em lugar de termos um debate sobre o que é fazer filosofia, o que é filosofia, ou se é possível ensinar a filosofar, o problema parece estar posto, intimamente, nestes termos: quanto devo publicar para receber bolsa e quanto deve publicar meu curso para ter uma boa nota de avaliação que permita que eu mesmo possa viajar para congressos e simpósios? É uma pena. (ARMIJOS, 2011, p. 32-33).

Produzir uma experiência de pensamento que supere o mimetismo é algo que se coloca como desafio para a filosofia nas escolas do Brasil em suas idas e voltas nas veredas do pensar na perspectiva de um saber bem elaborado, rigoroso, mas que incite a formular perguntas que estão latentes em busca de explicações já que a Filosofia apenas desencadeia o exercício da reflexão, dando-nos suporte de que é possível ensinar filosofia e a filosofar, comprovados nas escolas.

[...] “talvez possamos falar de uma experiência particular da filosofia no Brasil, que tem essa carência como horizonte” [...] o ensino de filosofia: a exigência de que o professor possua uma cultura vasta e precisa [...] a filosofia vive no presente deveria levar o ensino a sempre tratar de questões atuais [...] a história da filosofia deveria ser central [...] O ensino de filosofia no nível médio tem uma existência problemática – desde seu desenho de disciplina, que só recentemente começa a ser tratado [...] a filosofia no ensino não é propriamente, uma disciplina. Porque nem sempre está no currículo e porque ela tem importância reconhecida, apesar dos muitos discursos em contrário dos educadores. Além disso, os alunos obviamente não encontram nela alguma utilidade, e os professores não sabem ou têm muitas dificuldades de inscrever um trabalho que colabore de modo

específico e relevante para efetivação dos objetivos da escola de nível médio [...] A questão da formação dos professores é crucial. Principalmente porque custa aos filósofos efetuar a mediação entre filosofia e educação [...] Sendo o professor “filósofo”, só pode inscrever na sala de aula um trabalho específico e relevante se ele antes definir para si o próprio “lugar de fala” [...] Difícil é fazer o professor de filosofia aceitar que, no ensino médio, ele e a filosofia cumpram finalidades educativas (FAVARETO, 2011, p. 28-30).

Precisamos, constantemente, desarticular as resistências de governantes em diversos níveis, na orquestração consciente em desqualificar a Filosofia e seu ensino, optando pela acomodação das fantasias religiosas, que manipula, anestesia e fortalece a preguiça mental dos indoutos e fanáticos:

É comum constatar na manifestação de pais e de profissionais da educação o temor da inclusão da filosofia na grade curricular da escola secundária, que certamente acarretará a diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais. Essa falácia, de tão repetida, acaba alcançando verniz de verdade e põe a opinião pública em inquietação, temendo que a ampliação da grade possa incidir na piora – se isso é possível – da qualidade de ensino. Nos grandes centros urbanos, a resistência à inclusão da filosofia nos processos seletivos segue o mesmo raciocínio falacioso e acrescenta alguns novos supostos temores: a elitização dos processos seletivos [...] Portanto, não é a filosofia que fará dos processos seletivos um instrumento de cerceamento de oportunidades de ingresso no ensino superior. (GUIDO, 2011, p. 62).

Desde então, tem prevalecido o currículo mínimo, a ponto de pais e profissionais da educação não conseguirem vislumbrar a composição de um currículo crítico e formador de novas gerações. A escola brasileira tem se submetido aos parâmetros curriculares mínimos desde a reforma da educação básica ocorrida em 1971, que instituiu o 1º e o 2º grau. As primeiras experiências têm causado uma movimentação a favor da adoção da disciplina no ensino médio. “A ideologia, portanto, é um desses conceitos que provocam, que desestabilizam, permitindo o questionamento permanente do real, das ações coletivas e individuais, das teorias, concepções, noções e verdades” (BOLOGNESI, 2012, p. 173).

Enfim, são tantos os argumentos contrários à introdução da filosofia no sistema de ensino que o espaço dessas linhas é insuficiente para contestá-los e desmontá-los [...] Tais questionamentos são comuns às demais disciplinas e reflete as deficiências estruturais da educação brasileira, tanto na formação de professores na universidade, quanto no funcionamento das escolas do sistema oficial de ensino – particular e público [...] porém, tem sido a oportunidade para os adolescentes tomarem contato com a filosofia e despertarem o interesse para o exercício crítico do pensamento. [...] Outro fator relevante é a oportunidade de trabalho para os licenciados em filosofia,

os quais ao atuar nas escolas, e independentemente de suas orientações metodológicas, possibilitam aos estudantes secundaristas o contato com a cultura filosófica [...] pois o ensino da filosofia contribui para a autonomia do estudante, e isso se manifesta nas provas [...] tem garantido o ensino da filosofia em muitas regiões brasileiras, efetivando o direito dos estudantes a uma educação crítica e de qualidade (GUIDO, 2011, p. 62-63).

A leitura dos filósofos é a porta de entrada para seus questionamentos e indica se o leitor dialoga com o pensador, devendo toda importância ser voltada inicialmente para o texto, pois ele não é didático, mas um percurso de pensamento a ser experimentado e percorrido intensamente em várias direções:

[...] Fazer a ligação entre temas universais e questões cotidianas e vitais, em uma reflexão perspicaz, cuidadosa, rigorosa e bem argumentada, é algo que pode ser propiciado pela leitura de um texto clássico de filosofia [...] Contudo, o texto de filosofia não “ensina filosofia” didaticamente, mas é, ele mesmo, o pensamento e o acesso ao pensamento filosófico [...] Um texto que precisa ser lido e relido muitas vezes e a cada vez com um olhar renovado pela leitura e discussão anteriores [...] que não se lê passivamente para aprender, mas ativamente, para interrogar, questionar e pensar (SANTORO, 2011, p. 64).

A sensibilização, parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, exige uma relação mútua e transitiva entre professor e aluno:

[...] a formação em filosofia [...] supõe o aprofundamento da informação; e que esta somente faz sentido se for vista como material de trabalho que é parte integrante de um processo de totalização em curso, que seria a formação [...] O ensino se configura, nas intenções e nos objetivos, por meio dessa espécie de prospecção das possibilidades. É evidente que isso depende das condições concretas em que se dá a relação educativa. Trata-se, portanto, de um saber fazer eminentemente prático, cuja eficácia depende de algo que, à falta de outro termo, chamaríamos de sensibilização [...] o estabelecimento do equilíbrio entre informação e formação inclui certas escolhas a serem feitas por aqueles que ensinam e confirmadas e assimiladas por aqueles que aprendem [...] das quais se há de construir um estilo de aproximação da filosofia que ao mesmo tempo atenda às exigências da matéria e contemple as condições reais de ensino (SILVA, 2011, p. 11).

Na fronteira do Rio Grande do Norte com a Paraíba, o Campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), de Caicó, consolida seu curso de graduação em Filosofia. A intenção é aplica-lo aos problemas do Seridó:

[...] mesmo aqui, nesse cenário árido, temos um grupo de pessoas bastante alegre. Quando recebemos alguém mais sofrido, de mente mais fechada, nossa tarefa é fazê-lo ver o homem como um todo, ou em todas as suas possibilidades, fazê-lo ver o que chamamos de ‘o homem concreto [...] Estudamos o homem do Seridó, ligado à seca, a uma região sofrida. Mas o que fazemos é atualizar os alunos sobre as possibilidades desse indivíduo [...] O que passamos para os alunos é que o homem do sertão tem as suas características próprias, é um bravo, um lutador, alguém empenhado em buscar os seus caminhos. E que diante de toda essa realidade, o que temos é um povo de muita alegria, que tira leite de pedra em cada uma de suas vitórias [...] os ensinamentos filosóficos são mesmo muito úteis à compreensão do sofrimento humano (SOUZA, 2010, p. 8-12).

Como se sabe, por muito tempo, no Brasil, predominou o estudo da filosofia nos seminários católicos, dificultando o processo de laicização na atividade filosófica. Outro aspecto a considerar é o preconceito em torno da filosofia como conhecimento: ou a filosofia é confundida com alguma opinião vaga, fantasiosa ou, pretensamente, teórica, ou é tomada como perspectiva teórica geral de alguma instituição, (filosofia do governo), ou ainda como saber inútil (a filosofia não serve para nada).

[...] A visão de que o verdadeiro filósofo teria de passar anos a fio em preparação para atingir a maturidade no saber nos parece elitista. Já na Grécia Antiga havia grande preocupação com a educação das crianças. Se na antiguidade, para Platão e Aristóteles a “admiração, o espanto e o perguntar” estão no princípio da Filosofia, identifica-se já o espaço para uma Filosofia com crianças, que são as que melhor exercitam tais procedimentos. Os adultos têm opiniões “prontas”, “acabadas”, cheias de “preconceitos” e de “pré-noções” fossilizadas, que os tronam receptoras bem mais difíceis de uma postura de “não saber” socrático, que é a consciência de estar aberto ao aprendizado permanente [...] No compromisso com a interrogação filosófica, temos a contribuição à transformação social [...] Nossa luta é sempre por viabilizar projetos de pesquisa em Filosofia no nosso município, para que possamos oferecer respostas às indagações que surgem (SOUZA, 2010, p. 12-14).

“Na visão da classe dominante, a ideologia é uma armadilha pela qual a relação dos homens com suas condições de existência se regula em seu proveito” conforme Althusser apud (BOLOGNESI, 2012, p. 171).

A ideologia, portanto, é necessária para o reconhecimento de que somos sujeitos, que funcionamos nos rituais práticos, da vida cotidiana, mais elementares, como num aperto de mão, no reconhecimento de que temos um nome, que possuímos características singulares, que temos uma profissão, uma religião e nos mais variados papéis sociais que assumimos ao

longo de uma vida. Mas, ao mesmo tempo, Althusser enfatiza que o reconhecimento/conhecimento desse funcionamento ideológico, das ideologias particulares (a consciência desse funcionamento), especialmente através da ciência, pode, também, ser a possibilidade de esboçar um discurso que tente romper com uma ideologia específica. (BOLOGNESI, 2012, p. 183).

“As razões do afastamento da filosofia do ensino médio brasileiro, aqui brevemente discutido, expressam as conexões entre o discurso político e ideológico, o implícito e explícito, tanto nas leis quanto nas ações dos governos militares” De acordo com Bosi apud (CARMINATI, 2012, p. 10).

O ensino de filosofia, na avaliação de Bosi, foi atacado pelas ações da tecnoburocracia, por sua condição de disciplina de caráter crítico. Segundo ele, a filosofia, [...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira (CARMINATI, 2012, p. 4):

Podemos concordar com as afirmações acima, pois, talvez, em algumas faculdades de filosofia ou mesmo no ensino médio, as discussões políticas ou filosóficas tivessem realmente sido consideradas indesejáveis e perniciosas pelo regime militar.

A visão autoritária do regime militar apontava as aulas de filosofia como espaços importantes para a veiculação de conteúdos críticos, cujos elementos pudessem questionar as ações dos militares, possibilitando a conscientização dos estudantes na organização de movimentos estudantis nas escolas, significando uma ameaça ao regime instaurado entre os anos de 1964 a 1985.

No calor do debate sobre a importância da filosofia nos currículos de ensino médio, Pegoraro não hesitou em definir os motivos que levaram o regime militar a retirá-la das escolas brasileiras. “Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial”. (GERMANO, 2012, p. 10).

O projeto de profissionalização introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares. Cassando o inimigo interno, o pensamento oficial utilizou como propaganda a concepção de unificação do Estado nacional, criando, no imaginário da população, a ideia de que a nação é indivisa.

Pode-se dizer que é hora da Filosofia, pois converge para a reserva de um espaço para ela, a legislação e outras condições mínimas para sua existência e manutenção como concurso público para professores de Filosofia, a elaboração de Diretrizes Curriculares, a produção e distribuição de materiais de apoio didático e pedagógico e a formação continuada de professores. Existe um grande trabalho de implementação da Filosofia no currículo que necessita ser cuidadosamente pensado e tratado, uma vez que sua inclusão em junho de 2008, mediante à Lei 11.684, mesmo com sua obrigatoriedade, não garante sua legitimação, buscando, com todas as armas, garantir sua efetivação, conquistada a duras penas, transformando-a num campo do saber, coerente com o que se espera para o ensino de Filosofia como formação e emancipação humana.

O veto do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso ao Projeto de Lei que instituía a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias da grade curricular, foi catastrófico, contrariando o próprio discurso governamental favorável à formação humanística do estudante e a mobilização de educadores e alunos em prol daquele projeto, O presidente tentou justificar pela insuficiência de filósofos licenciados, sendo inconsistente suas proposições, ainda mais vindas de um sociólogo. Sendo concretizado, em 2008, no governo do Presidente Luís Inácio LULA da Silva, ex-torneiro mecânico.

“O regime militar, embora não fosse o responsável pela criação de uma educação excludente, conseguiu dimensioná-la e institucionalizá-la, deixando um legado de exclusão social [...] desqualificação do ensino público e os males da privatização da educação” (CORREIA, 2012, p. 06), nessa direção Weffort assevera:

[...] O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, torna-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Os políticos exerceram no essencial uma política de manipulação. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real. Os políticos, a pesar de serem homens práticos por definição, reduziram-se muitas vezes às funções dos ideólogos, da difusão dos princípios, da propaganda [...] o pensamento e a prática educativas sugerem a necessidade da política. Mas já agora se trata de uma outra política, não mais da manipulação populista. A pesar de que ninguém possa aceitar a idéia ingênua da educação como “a alavanca da revolução”, caberia considerar a possibilidade de que, neste caso, a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes. (WEFFORT, 1983, p. 25-26).

{ “Assim, filosofar tornou-se pejorativamente sinônimo de falar de coisas distantes da vida das pessoas, como coisa de quem vive nas nuvens, coisa de desligados, [...] Isto é, a filosofia é uma loucura elegante [...] podendo ser compreendida como ornamento”. (CARMINATI, 2012, p. 12). A função dos professores vai muito além de simples pensar, meditar ou passar conhecimento para os alunos. São eles os responsáveis por forjar o caráter deles. É na escola que passamos boa parte da nossa infância e adolescência, sendo nossos princípios construídos nessa fase. O professor-filósofo pode atrair mais alunos, mais organizações de ensino que queiram contar com seu trabalho, sendo a verdadeira revolução a do pensar de forma organizada, rigorosa, crítica e reflexiva com conteúdos humanizantes sempre tendo o discernimento necessário para elevar sua capacidade crítica e reflexiva.

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho [...] Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente comunicabilidade [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir; depositar; oferecer; doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos (FREIRE, 2004, p. 35-38).

Os professores são, fundamentalmente, essenciais na sociedade. Cabendo a eles, portanto, aperfeiçoar o ensino e contribuir cada vez mais para a evolução educacional e para a produção do saber do país. As vertentes que foram abordadas nesse estudo tratam da resistência ao regime totalitário que denominava a Filosofia como ‘ciência perturbadora da ordem’; resistência ao ensino filosófico que abre a mente, liberta e transforma e resistência de que é possível mesmo em lugares inóspitos fazer filosofia com qualidade, a exemplo de Caicó-RN, no semi-árido nordestino.

Devemos trabalhar os alunos da escola de ensino médio, pois não estão condicionados a aceitar tudo de forma pacífica, sem indiferença, pois, de certa forma, as políticas públicas criaram raízes nas estruturas da cultura escolar, sendo possível quebrar as imposições do sistema que resiste em mudanças, principalmente, de consciências.

Essa contingência do ensino na estrutura educacional brasileira não é recente, remonta ao início da colonização com a educação dos jesuítas. Já naquele tempo, emergiam os problemas relacionados à filosofia e seu ensino, ou seja, a falta de um lugar definido para a Filosofia no currículo escolar, com alternâncias de presença e ausência da Filosofia enquanto disciplina escolar. Além disso, a Filosofia assumiu, dependendo do período histórico, funções diversas como formar homens letrados, eruditos, ou para sustentar concepções doutrinadoras de cunho religioso ou político.

Aos educadores empenhados na emancipação humana, cumpre resistir, explicitar contradições e propor condutas pautadas na coerência e em princípios éticos. Apesar de inconsistências na própria legislação educacional e de arbitrariedades nas políticas para a educação, há que se buscar o espaço para o contraditório, para o exercício da liberdade acadêmica, da autonomia e da coerência com formação integral do ser humano. Enfim, construir uma proposta em que filosofia e o conjunto das disciplinas do ensino médio, por meio de um trabalho interdisciplinar, propiciem formação para a criatividade, para a crítica, a reflexão e a humanização.

“Assim, pouco se tem investido propriamente na perspectiva do filosofar, como tentativa de solução dos problemas de forma criativa e original. Embora se afirme o papel crítico da filosofia na história do pensamento brasileiro, parece-nos que a filosofia em geral tem sido muito mais consciência da crise e muito menos projeto para sair da crise” (CARMINATI, 2012, p. 8). O ato de ler, de refletir, de discutir são pré-requisitos para o filosofar, porém parece não encontrarem espaço num mundo que prima pelo efêmero. Tentar superar e compreender esta situação, no ímpeto de procurar superá-la, parece já ser um grande resultado que o professor pode colocar como objetivo do seu trabalho no ensino filosófico médio.

[...] É por meio do discurso e da ação que o agente se revela. Ao recorrermos aos princípios discursivos da alteridade, da influência e da regulação, observamos o predomínio do princípio da influência. As ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, à pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções. Caso contrário, lhe resta apenas o isolamento político [...] uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas. Uma vez que a alteridade foi cerceada pela repressão, não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público e, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política. (GERMANO, 2012, p. 320-321).

Somente uma boa escola pode nos livrar da ignorância e da alienação que privilegia o Ter em detrimento do Ser, sendo visível a catastrófica opção e ação de resistência de governantes em diversos níveis pela manutenção da consolação anestésica, que exclui e afasta do senso comum a possibilidade e o contato com a formação conceitual, sendo excelente negócio das pretensões oligárquicas em jogar cinzãnia nas terras férteis da Razão, que tem como limite o horizonte aberto, proporcionado pela Filosofia, que ainda é vista com temor e desconfiança, que perturba a ordem estabelecida, que conspira a todo o momento

pelo enfraquecimento do ensino filosófico que abre a mente e fortalece o espírito de revolucionários do bem.

O discurso se transforma em mera propaganda, uma vez que há uma interdição da fala do outro, de quem pensa diferente; não há, portanto, diálogo, mas ordens a serem cumpridas. Quando ocorrem resistências a essas ordens, intervém um agulhão para garantir a integridade das ordenações. De acordo com o imaginário social instituinte, o discurso ditadura [...] Os movimentos de educação popular se inseriam na perspectiva de democratização da sociedade, da defesa das reformas de base, como a reforma agrária, contra a espoliação e a miséria do povo e contra o imperialismo norte-americano, como se dizia na época. Para tais movimentos, a educação e a cultura popular eram instrumentos de libertação e de democratização da sociedade brasileira. Em linhas gerais, era assim que pensavam, por exemplo, os idealizadores da campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (GERMANO, 2012, p. 322-323).

“Assim, tudo leva a crer que a rejeição à filosofia e seu ensino se configurou numa rejeição aos produtores de suas ideias, quais sejam seus próprios professores, principalmente, das universidades brasileiras. Muitos deles foram proibidos de exercer sua função de pensadores, tanto em salas de aula, quanto na sociedade de modo geral” (CARMINATI, 2012, p.3).

[...] Finalmente, outro discurso sobre educação aparece na cena política. Com a crise do regime militar, a partir da segunda metade dos anos de 1970, e com a emergência na sociedade civil de novos atores de contestação ao autoritarismo, no espaço público, como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, as mobilizações das periferias urbanas, a ampliação do arco de forças oposicionistas e o crescimento eleitoral da oposição, a alteridade volta à tona. Fragilizados, os militares no poder têm que medir forças com esses outros atores que ganham espaço político. Neste contexto, é acionado o princípio da regulação, da negociação e de apropriação do vocabulário crítico desses movimentos. Para garantir a sua legitimação, os militares no poder abrandam ou abandonam o discurso de desenvolvimento e segurança e adotam outro, em planos e programas educacionais, que proclama a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país (GERMANO, 2012, p. 329-330).

No imaginário da maioria dos alunos, a Filosofia gera uma expectativa de que tudo resolverá, exigindo-se ainda mais do professor-filósofo em sensibilizar e buscar alternativas didáticas em sala de aula na tentativa de organizar o pensar dos discentes. Sem todas as respostas e muitas dúvidas, os alunos se veem num labirinto filosófico reflexivo e problematizador, sendo a grande estratégia fundamental a experiência cotidiana com os

temas e textos dos filósofos, não se limitando a achismos ou à doxologia do senso comum. Em todos os questionamentos que são peculiares da Filosofia, percebemos a resistência a essa ciência conceitual, cabendo ao professor-filósofo erguer seu próprio caminho, buscando, com determinação, metodologias que conciliem sensibilização, cidadania e amor à sabedoria.

Referências bibliográficas

- ARMIJOS, Gonçalo Palácios. Nas mãos do tecnicismo. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 32-33, jun. 2011.
- BERTI, Gabriela. Uma aplicação prática. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 58-59, jun. 2011.
- BOLOGNESI, Roselaine. Ideologia e educação em Louis Althusser: contribuições a uma reflexão necessária. In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio Antônio (Org.). **Filosofia e educação: um diálogo entre os saberes na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Iluminária Acadêmica, 2012, p. 171-188.
- CARMINATI, Celso João. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. Novembro 2012. Disponível em <[http:// www.Periodicos.Udesc.br/ article viewFile/1225/1038.pdf](http://www.Periodicos.Udesc.br/article/viewFile/1225/1038.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2012.
- CORREIA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: A Filosofia do controle e o controle da Filosofia, São Paulo, jul./dez. 2007. EccoS Revista Científica. Disponível em: <[http:// www.redalyc.org/redalyc/715/71590212.pdf](http://www.redalyc.org/redalyc/715/71590212.pdf)> Acesso em: 14 nov. 2012.
- FAVARETO, Celso Fernando. No caminho da disciplina. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 28-29, jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. In: _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura), p. 35-38
- GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia e táticas de resistência. In: _____. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 31-33
- _____. Profissão professor. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 9-10, jun. 2011.
- GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. Campinas, SP, set./dez. 2008. Cad. Cedes. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em: 17 nov. 2012.
- GUIDO, Humberto. Uma ação possível. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 62-63, jun. 2011.
- HAETINGER, Max. Um bom professor, um bom começo. Brasília, DF, dez. 2011. Disponível em: <[http:// www.hipersessao.blogspot.com.br/2011/2012/letra-da-musica-um-bom-professor-um-bom.html](http://www.hipersessao.blogspot.com.br/2011/2012/letra-da-musica-um-bom-professor-um-bom.html)> Acesso em: 23 nov. 2012.
- SANTORO, Fernando. No princípio, o texto. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 64, jun. 2011.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Informação em formação. **Discutindo Filosofia [Especial]**, São Paulo, n. 3, p. 11, jun. 2011.

SOUZA, J. F. das Chagas. Seridó estuda 'O homem concreto'. Caicó, RN, 2010. *Filosofia Ciência & Vida*, ano IV, n. 51, p. 8-14, setembro 2010, **entrevista concedida a Roberto Lopes**.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 3-26.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA LIPMIANA

Carmem Maia dos Santos Câmara (UFRN)¹

Lyzandra Cristina de Araújo Souza (UFRN)²

José Francisco das Chagas (UERN)³

Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)⁴

Resumo: A tradição filosófica aponta que o ato de filosofar se inicia quando algo desperta nossa admiração. No entanto, frente a tantas explicações dadas a vários questionamentos surgidos em épocas passadas o homem perdeu, em parte, a sua capacidade de refletir. Desta forma, é de fundamental importância que esse comportamento questionador seja estimulado desde cedo nas crianças. O filósofo Matthew Lipman vem buscando esclarecer sobre a constituição do pensar na infância e compreende que o crescimento intelectual infantil pode ser reforçado e melhor elaborado nas mais variadas situações surgidas em sala de aula, para isso, contudo, entende que é de fundamental importância a mediação adequada do docente. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo identificar, como ocorre a formação dos professores que nortearão as discussões filosóficas na infância na proposta de Lipman.

Palavra-chaves: Mathew Lipman. Filosofia. Formação de professores.

Introdução

A tradição filosófica nos aponta que o ato de filosofar se inicia quando algo desperta nossa admiração. No entanto, frente a tantas explicações dadas a vários questionamentos surgidos em épocas passadas, o homem perdeu, em parte, a sua capacidade de refletir, se habituou a aceitar explicações sem delas duvidar e sem fazer questionamentos. Segundo Iglésias (2005, p. 15), “As pessoas crescem aceitando, sem discutir, os papéis sociais que lhe são atribuídos, sem questionar seu valor e seu porque”, no entanto, sabemos que é de fundamental importância perguntas filosóficas, exercícios mentais, reflexões, bem como investigações que devem ser estimuladas nas crianças, para que seu crescimento intelectual seja reforçado e elaborado e reelaborado de forma a atingir níveis cada vez mais elevados no decorrer de suas vidas.

Considerando esses aspectos, o filósofo norte americano, Matthew Lipman, vem desde a década de 60 buscando esclarecer sobre a constituição do pensar na infância e elabora um Programa de Filosofia para Crianças – FpC. Este artigo, desenvolvido dentro das atividades do Projeto de Pesquisa/PIBIC “Filosofia na infância: perspectivas para o debate”, ofertado pelo Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó,

¹Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate” /DFI/UERN.

²Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

³Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

⁴Professora do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e coordenadora do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

no período de 2011 a 2012, tem como objetivo apresentar pontos a respeito da importância em se trabalhar a filosofia na infância como também a formação do profissional que deve fazer este trabalho em sala de aula. Dentre os diversos aspectos abordados nos estudos no referido projeto de pesquisa, enfocaremos no presente trabalho, aspectos sobre o currículo de filosofia para crianças e a formação do docente para trabalhar com a referida proposta, utilizando como referencial teórico, principalmente, as obras de Matthew Lipman, tais como “Filosofia na Sala de Aula” (2001), e “A filosofia vai à escola”, (1990).

Para o trabalho de filosofia na infância é imprescindível uma preparação na sala de aula, um currículo pensado para essa finalidade, bem como para que a proposta atinja seus objetivos é de fundamental importância que o professor tenha uma boa formação, que seja um profissional habilidoso para conduzir seus alunos em discussões filosóficas. Insere-se, nesse contexto, a elaboração dos combinados entre professores e alunos, alunos e alunos, os quais conduzirão uma boa discussão, sendo tal aspecto metodologia primordial no desenvolvimento dessa proposta. Porém, antes que haja os exercícios mentais, indagações, reflexões, tomadas de decisões, as formações de conceitos e reelaborações de tais, sabe-se que as crianças, quando não exercitadas no desenvolvimento do pensar, da argumentação e contra argumentação, vão aos poucos se habituando e aceitando com naturalidade as explicações dadas pela sua cultura, sem manter o hábito de pensar, de investigar.

Por que Filosofia na infância?

O filósofo é alguém que consegue manter viva a capacidade de se espantar. As crianças são filósofas por natureza, pois, já nascem com um instinto investigativo, reflexivo, diante de fatos que para os adultos podem ser tidos como banais, por já possuírem as respostas prontas. Daí a explicação para as indagações da criança sobre o mundo, as quais muitas vezes trazem impaciências nos adultos, ao invés de se admirarem com a capacidade de reflexão da criança.

O que elas procuram não são respostas prontas e ensaiadas, mas sim, um caminho que leve a várias possibilidades de respostas aos vários questionamentos, a caminhos que satisfaçam ou favoreçam o “caminhar do pensamento”. Contudo, os adultos, quando não as mandam fazerem silêncio, dão excessos de respostas. Segundo Lipman (2001, p.58) “Um excesso de respostas pode matar a curiosidade da criança. Queremos ajudá-la a descobrir o que precisa saber sobre o problema com o qual está lidando sem prejudicar sua curiosidade dizendo mais do que deveria saber.” Da mesma forma, é preciso considerar que a falta de atenção, causa recusa em fazer novos questionamentos, por perceberem que suas ideias não têm “valor”, passam simplesmente a reproduzirem o que estão vivenciando.

A Filosofia, por sua natureza, tem uma ligação com o saber, e não é qualquer saber, é um saber que se mostra relevante na vida do homem. Da mesma forma as crianças usam dessa relevância em seus questionamentos, não aceitando qualquer resposta para suas indagações. As pessoas ao se depararem com as indagações extraordinárias das crianças, não se dão conta que estas estão fazendo uso da reflexão filosófica.

Embora as crianças sejam por natureza investigativa, à medida que vão crescendo, elas passam a deixar de lado este espírito de pesquisa, para observar e “copiar” os adultos. Dessa

forma, com esses atos, muitas vezes a capacidade de reflexão e de espanto não acontece, pois, segundo Iglesias (2005, p. 15),

...se por um lado, é normal ao ser humano espantar-se, interrogar, é por outro lado normal que não se espante nem se interroge muito. Sendo a maioria das pessoas pouco exigente, às explicações dadas [...], e, assim sendo a filosofia não acontece.

Em relação à etapa de desenvolvimento denominada infância, se o exercício do filosofar for oportunizado às crianças e sendo dado o devido valor às discussões, interrogações e opiniões das mesmas, a capacidade de reflexão nunca irá ser deixada de lado. Elas terão a possibilidade de serem crianças e futuros adultos reflexivos.

Mathew Lipman percebeu que as crianças poderiam e deveriam participar de questionamentos filosóficos em suas aulas, pois notou certa dificuldade na prática do raciocínio, formação de opiniões, elaboração de pensamentos críticos, exposição de ideias, julgamentos de opiniões em seus alunos já adultos na faculdade. Foi por perceber estas dificuldades que o filósofo, educador e professor de Lógica na Universidade de Columbia, desenvolveram um programa voltado para trabalhar filosofia para crianças. Esse programa consiste em transformar salas de aula em comunidades de investigação, onde seriam desenvolvidas as inteligências emocional, cognitiva e social das crianças (Lipman, 1998). Pensando nisso, Lipman elaborou textos filosóficos (ou novelas filosóficas) voltados para a infância. Esses textos servem de instrumentos para trabalhar os exercícios mentais que, na visão de Lipman, devem ser desenvolvidos desde a mais tenra idade, a fim de que o pensamento e a reflexão crítica possam ser melhor elaborados pelas crianças em detrimento das respostas prontas ou da mera memorização sem compreensão.

As novelas filosóficas levam os alunos a raciocinarem primando essencialmente pelo diálogo, de modo que uma criança que lê a novela e não tem a oportunidade de se expressar, de refazer seus pensamentos, de ouvir outras opiniões e reformular novamente o seu raciocínio, está privada da parte essencial da filosofia para crianças, que é o diálogo.

A primeira novela está voltada para a 1ª e 2ª séries, denominadas de “Elfie” e “Issao e Guga”. Essa é acompanhada dos manuais para os professores e volta-se para a aquisição da linguagem, através de diálogos e raciocínio sobre os sentimentos; já para a 3ª e 4ª séries trata-se da novela filosófica “Pimpa”, contendo também um manual e exercícios. Nela é dada ênfase a assuntos ambíguos e noções filosóficas abstratas; a novela “A descoberta de Ari dos Telles” voltada para 5ª e 6ª séries possui o manual do professor “investigação filosófica” que traz a identificação das ideias de cada capítulo com respectivos exercícios para estes. A novela dá ênfase à aquisição da lógica formal e informal, trata-se de uma proposta de educação não autoritária e anti doutrinadora, mostrando também como as crianças são capazes de aprender umas com as outras, esboçando e desenvolvendo métodos alternativos de pensar. Para as 7ª e 8ª séries, a novela “Luisa” aborda a investigação ética, da linguagem e dos estudos sociais. (LIPMAN, 1990).

A filosofia na infância não é usada com linguagem rebuscada ou estudando autores e filósofos renomados, ao contrário, estes nem são citados, pois é mais importante a elaboração do pensamento do que decorar falas e/ou teorias de filósofos que viveram em realidades distantes das crianças. A função da filosofia para crianças é outra como diz Lipman (2001, p. 81) “O objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas”. Assim, de que maneira as crianças são exercitadas em seus pensamentos? As crianças são levadas a desenvolverem a capacidade de raciocinar e fazer inferências, a estimular a criatividade, a encontrar sentido em experiências discutidas, a descobrir alternativas a questionamentos diversos, bem como encontrar a coerência em seus pensamentos, pontos estes essenciais ao crescimento pessoal e intelectual de qualquer pessoa.

A filosofia para crianças não busca introduzir valores, ou pensamentos que já são estabelecidos e há muito estudados. Não é uma disciplina que deve ser decorada e usada para o resto da vida. Ela leva os alunos a pensarem sobre si mesmos e sobre os fatos e objetos do mundo no qual estão inseridos, o que acaba por auxiliar as outras disciplinas no currículo escolar. Fazer uso da lógica para resolver problemas, pode favorecer naturalmente maneiras novas de pensar, reconhecendo e/ou excluindo erros normalmente utilizados em pensamentos já moldados. Daí a importância em se usar filosofia na infância: a certeza de que um caminho de descobertas e redescobertas será trilhado na vida das crianças que a ela tem acesso. Conquanto, para que o Sistema Educacional possa trilhar esse caminho, um dos aspectos fundamentais é a formação do docente para atuar na mediação do diálogo filosófico.

A Formação do Professor na Proposta de Filosofia na infância

O Programa Filosofia para crianças chegou ao Brasil em 1984 trazido por Catherine Young Silva, que contou com a colaboração de um grupo de professores, os quais inspirados pelas ideias de Lipman propagaram a prática de diálogo com crianças. Após o término de seu mestrado, dirigido por Lipman, Catherine retornou ao Brasil com o direito concedido pelo mesmo para traduzir e adaptar os materiais. No ano seguinte, o grupo criou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), entidade essa, presente no Brasil até os dias atuais, que entre outras coisas dedica-se à formação de professores para o desenvolvimento do programa nas escolas. (LIPMAN, 1990).

A proposta de Lipman defende que para se trabalhar com crianças é necessária uma formação específica que habilite os professores a “... lidar com o rigor da lógica, com os sensíveis temas da ética e com a complexidade das questões metafísicas...” (LIPMAN, 2001, p. 74). No entanto, os cursos de formação de professores de filosofia não oferecem de forma sistemática uma abordagem que possa fundamentar a prática de filosofia com crianças. É mais fácil encontrar filósofos e esses receberem uma formação complementar para trabalharem com crianças, que encontrar profissionais de outras áreas e esses serem iniciados na filosofia. Lipman (2001, p.74) defende que “... os professores sejam formados através das mesmas abordagens didáticas que se supõe utilizem com seus alunos...”. Essa abordagem é importante

para o professor se colocar no lugar do aluno e perceber os caminhos que o pensamento ou reflexão podem tomar. Assim, o autor continua afirmando que:

Se se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos e modelar a coordenação de uma discussão de maneira filosófica. Se se espera que os professores consigam fazer com que seus alunos tenham um comportamento questionador, devem ser formados por professores que modelem esse tipo de comportamento nas aulas. Se se espera que os professores ensinem as crianças a raciocinarem, devemos proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos. E é desnecessário dizer que os professores no processo de formação devem ser estimulados a respeitar os procedimentos da investigação se devem inculcar em seus alunos o cuidado com esses procedimentos. (LIPMAN, 2001, p. 75).

Com esse intuito, a proposta lipmiana apresenta uma formação que perpassa por quatro estágios, tendo em princípio a formação dos monitores, os quais formarão os futuros professores. A formação dos professores é dividida em três etapas, quais sejam: o estágio de exploração do currículo, o estágio modelador e o estágio de observação. Vale enfatizar que estes três últimos estágios consistem no preparo dos professores. Quanto ao preparo dos monitores, Lipman (1990, pp. 176 -177) assevera que:

A prática atual de formação de monitores para prepararem professores de filosofia de 1º e 2º graus acontece em quatro estágios. *O preparo de monitores*. São candidatos os que têm um sólido conhecimento filosófico: professores de filosofia de faculdade, portadores de títulos em filosofia [...]. Futuros monitores freqüentam uma oficina de dez dias, na qual conhecem o currículo, têm a possibilidade de conduzir sessões individuais e discutir assuntos relevantes detalhadamente. [...] Logo após, o futuro monitor passa a ser um 'filósofo em residência' numa sala de aula, por quatro a seis semanas, para adquirir experiência no trabalho com crianças – um pré-requisito para estabelecer credibilidade junto aos professores. Sempre que possível, o aprendiz trabalha junto com um monitor mais experiente antes de se lançar numa carreira independente.

O segundo estágio acontece com o preparo dos professores, que consiste em uma oficina com grupos de quinze ou vinte docentes e um monitor. É um seminário de investigação de currículo que dura de três a quatorze dias. Os mais curtos lidam com apenas um programa (de 5ª e 6ª séries, por exemplo) outros mais longos que tratam de dois programas. De acordo com Lipman (1990, p. 177) "... em geral, espera-se que os professores experienciem este estágio quase que do mesmo modo que seus futuros alunos o farão". Tal ação é de grande valia por proporcionar aos professores um momento de estar no lugar dos alunos. Os cursos começam com a leitura em voz alta, do mesmo modo que seria na sala de aula. Esta leitura

propicia a experiência em ouvir a linguagem do texto e escutar aos outros participantes tanto do curso quanto das aulas, a fim de trocarem experiências e significados compartilhados.

Após a leitura, a qual Lipman não aconselha ser feita silenciosamente para não haver isolamento de alunos, o monitor solicita à classe que sejam feitas as perguntas para a discussão a seguir. É importante observar que para cada idade deve-se ter uma linguagem específica e um meio diferente de abordagem. Para alunos muito jovens não é comum que esta abordagem seja feita, pois as opiniões das crianças ainda não estão sendo solicitadas pelos adultos, o que pode causar um desconcertamento entre os pequenos. Já com alunos mais velhos, pode-se perguntar sobre seus questionamentos, perplexidades, posicionamentos em cada situação apresentada. Este é um modo de chamar atenção para o que é problemático no texto em vez de para aquilo que está claro. Essa mediação assegura que perguntas e comentários surjam de um envolvimento do aluno com as questões. Após as indagações são escritas as respostas no quadro, seguidas da discussão, seja por votação de assunto ou agrupamento. (LIPMAN, ANO 1990).

É interessante destacar a tarefa do coordenador, que é de manter viva a discussão, o interesse causado pela leitura, na sala de aula e incentivar o diálogo aluno-aluno. Na preparação de uma sessão, o coordenador revisa o manual do professor selecionando um grupo de exercícios que se encaixe com a turma, a fim de se melhor focar filosoficamente a prática entre discussões livres e aplicações de exercícios específicos.

O terceiro estágio de *preparação dos professores* é o *estágio modelador*, que acontece após seis semanas do início do professor ter executado o programa em sala de aula. Aqui os monitores adentrarão em sala de aula e tomarão o espaço para demonstrarem aos professores a forma de tratar a matéria do dia.

...os monitores devem entrar efetivamente nas salas de aula, assumir a lição do dia, e demonstrar ao professor, com seus próprios alunos, como o monitor trata a matéria. [...] Estas sessões modeladoras [...] produzem esse mínimo de habilidades, de atenção pessoal que separa este modo de educação de professores dos cursos tradicionais que meramente exigem que o professor fale (e não que mostre) como os alunos devem ser ensinados. (LIPMAN, 1990, p. 180).

O quarto estágio de preparação de professores chamado de estágio de observação acontece seis semanas mais tarde, onde os monitores voltam à sala de aula para observar e avaliar (oral, escrita ou em ambas) o professor no que diz respeito ao progresso e execução do programa, como podemos perceber na afirmação abaixo:

...o monitor pode perguntar ao professor questões importantes como 'o que você me viu fazer que você não fez?' ou pode revisar questões como a falha em perseguir um questionamento ou a deficiência do professor de envolver todos os membros da classe. Os treinadores usam listas de critérios para aferir o desempenho do professor, e os professores são encorajados a

conhecer estes critérios para que possam também fazer uma auto-avaliação mais crítica. (LIPMAN, 1990, p. 180).

É importante destacar que os monitores são mais familiarizados com a filosofia enquanto os professores segundo (LIPMAN 1990, p.180) “tiveram pouco (e às vezes desagradável) contato com esta disciplina.” Por isso que é de fundamental importância a parceria entre estes profissionais na filosofia para criança.

Lipman afirma que uma das preocupações dos professores é em saber como distinguir uma discussão filosófica de uma não filosófica, pois os monitores nunca se preocuparam em fazer tal distinção. É importante fazer abordagens normativas e descritivas ao ensino do raciocínio, que aos poucos irão sanar as preocupações dos professores, que não se tornaram filósofos, mas sim competentes em conduzir questões filosóficas para crianças.

Quanto aos livros-textos, estes conduzem ao exercício do raciocínio e às descobertas de pontos de vista filosóficos alternativos que foram apresentados no decorrer dos séculos. Contudo o papel do professor é primordial na condução das discussões filosóficas, por serem os responsáveis pela manipulação do ambiente com o intuito de favorecer a consciência filosófica das crianças. Por fazerem surgir os temas de discussão, é o professor quem deve saber o momento certo de introduzir um tema adequado a partir de um questionamento e que conduz os alunos ao seu entendimento. Sobre a participação do professor, Lipman (2001, p.120) infere que:

A investigação filosófica entre as crianças, mais do que qualquer coisa, depende de um professor que compreenda as crianças, seja sensível aos temas filosóficos e capaz de manifestar, no seu comportamento diário, um profundo compromisso com a investigação filosófica [...]. O ingrediente mais importante do programa de Filosofia para Crianças é um corpo de professores capaz de modelar uma interminável busca de sentido para obter respostas mais compreensivas a respeito de assuntos mais importantes da vida.

O texto supracitado ratifica a ideia de que os professores, para trabalharem com filosofia na infância, precisam de um treinamento que o habilite para tal compromisso, tendo em vista a necessidade que há de seu entrosamento com os temas filosóficos e com a prática da investigação filosófica.

Não é bastante ter uma formação filosófica e não saber lidar pedagogicamente com as crianças. Por outro lado, não basta ter uma formação na área pedagógica e não conhecer as ferramentas necessárias para conduzir discussões filosóficas. Contudo, para os professores conseguirem tornar a sala de aula um ambiente gerador de discussões e reflexões, não basta somente ter uma formação em Pedagogia ou Magistério, é preciso um treinamento específico para trabalhar a Filosofia para Crianças. “... às vezes os professores têm cursos de filosofia da educação. Raramente têm cursos de lógica ou de filosofia. Mas tais cursos são inúteis no que

se refere a preparar o professor para incentivar as crianças a pensarem filosoficamente (LIPMAN, 2001, p. 74).

Conquanto, o professor de filosofia para crianças tem que ser habilidoso, não somente em conduzir discussões, ele precisa ser um modelo com o qual as crianças possam se identificar. Tem que ser um profissional que desafie seus alunos, que as faça se sentir a vontade em refletir e se expressar, em elaborar pensamentos, e não aceitem qualquer resposta ou memorizar fatos e falas. Tem que ser bom ouvinte, e saber interpretar e entender o que as crianças querem dizer, inclusive as linguagens não verbais que elas possam expressar. E para isso é necessário um ambiente adequado onde perpassa uma relação de confiança entre o professor e os alunos. Segundo Lipman (2001, p. 143) “Os componentes mínimos de um ambiente adequado para incentivar uma criança a pensar filosoficamente são um professor questionador e um grupo de estudantes preparados para discutir aquelas coisas que realmente interessam a elas”, para isso o professor deve manifestar sua autoridade como um árbitro e não com a imposição de suas ideias ou levando o pensamento das crianças para fatos e conceitos que ele acredita. Daí a importância em se ter uma preparação para se trabalhar a filosofia para crianças.

Considerações Finais

Diante do que foi estudado e, sucintamente, apresentado neste trabalho, pudemos inferir que incentivar as crianças a pensarem filosoficamente não é uma tarefa fácil. Contudo foi possível identificar nas nuances desse caminho de uma filosofia para crianças, dois aspectos fundamentais: um currículo específico e uma adequada formação do docente. Mediante os estudos realizados compreendemos que mesmo sendo a definição curricular relevante, é formação dos professores, um dos caminhos, ou o caminho primordial, a ser seguido para que o trabalho com filosofia na infância seja uma possibilidade real nas escolas e essa possibilidade ao ser concretizada, transcorra com sucesso.

É preciso que este adquira a partir de sua formação, habilidades de conduzir discussões filosóficas, de estimular o pensamento e facilitar a capacidade de expressão das crianças, de verdadeiramente ter uma formação que o capacite e o predisponha a, em uma atitude de respeito, aprender com as crianças.

Os exercícios mentais, proporcionados no ambiente da atividade filosófica com crianças, são importantes para que as mesmas não percam, no decurso de sua formação humana, a capacidade investigativa que lhes é inerente. Acreditamos que é de fundamental importância o trabalho com filosofia para crianças, visto que as discussões filosóficas favorecem a estimulação do pensamento, e, por consequência a construção do conhecimento arraigado no pensar crítico e reflexivo que contribuirá na formação de crianças e adultos capazes de fazerem julgamentos críticos e criteriosos e assim tomarem posições coerentes em concordância ou em discordância, quais compreendem o sentido e as consequências para si mesmas, para o contexto em que se inserem e principalmente para o outro, seu semelhante.

Referências

IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: Rezende, Antônio (org.). **Curso de filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 13. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. (Orgs.) **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. (Orgs.) **Filosofia para Crianças**. 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brezezinski Prestese Lúcia Maria Silva Kremer. 3. ed. São Paulo. Summus, 1990.

_____. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo. Nova Alexandria, 2001.

O PENSAR INFANTIL NA PROPOSTA DE LIPMAN

Do Ó Maria de Souza (UERN)¹

Maria de Fátima Dantas(UERN) ²

José Francisco das Chagas Souza (UERN)³

Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)⁴

Resumo: Os estudos sobre a constituição do pensamento infantil têm demonstrado que esse aspecto inerente ao processo de desenvolvimento humano precisa ser trabalhado desde a mais tenra idade. Matthew Lipman, filósofo norte americano, vem desde a década de 60 buscando esclarecer sobre a constituição do pensar na infância e encontra significativo sentido para esse argumento em sua proposta de filosofia na infância. Este artigo, desenvolvido dentro das atividades do Projeto de Pesquisa *Filosofia na infância: perspectivas para o debate*, ofertado pelo Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó, no período de 2011 a 2012, tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre um dos aspectos da proposta de Lipman, *o pensar na infância*, buscando identificar como o pensar infantil é compreendido por Lipman. Na análise e discussão dessas duas obras foi possível identificar que para Lipman, o desenvolvimento do pensar é um processo contínuo e constante e pode se iniciar na infância.

Palavra-chaves: Pensar. Infância. Matthew Lipman.

Introdução

De acordo com o dicionário Aurélio (2004, p. 474), o pensar pode ser definido como o ato de formar ou combinar no espírito pensamentos e ideias; também é atribuído o sentido de refletir, racionar, reflexionar, meditar. Já para Abagnano (2007, p. 874), na concepção de Descartes “com a palavra pensar”, é tudo que acontece em nós, de tal modo que percebamos algo além daquilo chamado imaginação de querer e imaginar não pensar, ou seja, seria uma certeza de sentir esse raciocínio tomando conta da liberdade de se expressar e de ser prisioneiro sábio do pensar.

Sabe-se que o pensamento numa perspectiva infantil é algo que precisa ser trabalhado desde o início, visto que, quando a criança faz uma pergunta, ela já tem curiosidade de saber mais a respeito dessa determinada reflexão que tanto incomoda seu pensar, tendo assim possibilidade de elaborar novos questionamentos e conceitos criados por elas mesmas, como também, haverá uma reflexão mais precisa e surgirá o diálogo entre crianças e adultos no exercício de conversação e encaminhamentos para o discurso nas

¹ Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

² Membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

³ Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e membro do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

⁴ Professora do Curso de Licenciatura em Filosofia-DFI/UERN e coordenadora do Projeto de Pesquisa “Filosofia e infância: perspectivas para o debate”/DFI/UERN.

Comunidades de Investigação - CI. Com isso, as crianças irão construindo/elaborando, livremente o pensar e o conhecimento sobre o mundo e seus objetos, paulatinamente, mediado pelo diálogo.

Japiassú e Marcondes (1996, p. 165) enfatizam que “o indivíduo livre é aquele que é capaz de autodeterminar-se, ou seja, de agir em conformidade com sua própria vontade sem nenhuma determinação exterior”. Ser livre é agir de acordo com sua própria opinião vinda do seu pensamento. Com isso, a cada dia, o progresso que vai sendo adquirido através da conversação entre adultos e crianças vai gerando novas formas de pensar cada vez melhor, criando atitudes e trazendo contribuições aos diversos temas abordados nas comunidades de investigação. Dessa forma, o pensar está sendo despertado nas crianças em sua maneira de julgar, indagar, questionar algo independentemente de qual seja a idade para refletir filosoficamente, pois, o desenvolvimento do pensar é um processo.

Ainda, de acordo com Japiassú e Marcondes (1996, p. 299), o termo pensamento origina-se do Latim *Pensare* que significa “pensar, refletir”, implica dizer, quando o indivíduo “toma decisões sobre a realização de uma ação”. Para isso ocorrer, precisa que essa tomada de decisão seja um passo dado de forma autônoma para deixar fluir o raciocínio. No momento em que julga apropriado, ou no momento em que as crianças julgam ser apropriado, essas utilizam-se/exercitam-se nas características éticas do diálogo que são vividas/ensinadas às crianças mediante a participação nas discussões de sala de aula.

Matthew Lipman, filósofo norte americano, vem desde a década de 60 buscando, esclarecer sobre a constituição do pensar na infância. Este artigo, desenvolvido dentro das atividades do projeto de pesquisa *Filosofia na Infância: perspectivas para o debate*, ofertado pelo Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no período de 2011 a 2012, tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o aspecto do pensar na infância, buscando identificar como o pensar infantil é compreendido por Lipman. Para essa finalidade tomaremos como fundamentos teóricos, principalmente, as seguintes obras: *A Filosofia vai à escola* (LIPMAN, 1990) e *A Filosofia na sala de aula* (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001). Lipman recebeu significativas influências do pensamento de John Dewey. Esse autor considera que a constituição do pensar independe da idade. Inicia-se com a experiência, ou seja, para pensar sobre algo, o indivíduo necessita ser colocado no interior de uma situação que o leve a agir, a mobilizar-se mentalmente sobre o fato ou objeto. Em consequência desse contato “... o ato de pensar requer idéias. (sic). Após o contato do educando com os dados de sua própria experiência e da experiência dos outros, tem-se o momento da inferência, do salto para o desconhecido, da inventividade. Revela-se, então, a face criativa e original de todo ato de pensar...” (CUNHA, 1994, p. 54).

Já para Lipman (2001, p. 86) “... é extremamente difícil especificar as origens do raciocínio infantil”. Contudo, o autor defende que para desenvolver o pensar é necessário adquirir/exercitar algumas habilidades tais como inferências, a criatividade, o crescimento pessoal e interpessoal, a capacidade de encontrar sentido na experiência, descobrir e identificar alternativas sobre os objetos e fatos, descobrir a imparcialidade, a coerência, a

capacidade de oferecer razões para as crenças, a globalidade, descobrir situações e as relações parte-todo.

Possibilitar o desenvolvimento de tais habilidades é, segundo Lipman, investir no pensamento infantil crítico, criterioso e cuidadoso apontando para a elaboração da reflexão. Pensar nas habilidades, na proposta de Lipman, significa fundamentalmente tentar perceber a capacidade da criança para a reflexão sobre o mundo e seus significados potencializando seu desenvolvimento como criança e posteriormente para a vida adulta.

A criança e sua capacidade de pensar

De acordo com Chauí (2005), a capacidade de pensar é nossa identidade como seres racionais e capazes de conhecimento e que se concretiza pela experiência de selecionar, imaginar, memorizar, observar, falar, avaliar, entre outros, para com base nesses aspectos, serem elaborados conceitos, tomar posições, pensar e repensar as ações cotidianas.

Lipman (2008, p. 52) ao considerar o desenvolvimento do pensamento através da linguagem, visto que sua proposta baseia-se na metodologia das Comunidades de Investigação – C.I.⁵, identifica que existem na criança condições pré-linguísticas para o desenvolvimento da lógica para o pensar:

As crianças começam a sondar, examinar, inferir e indagar muito antes da aquisição da linguagem. A medida que o comportamento verbal emerge, este é tanto gramatical quanto lógico; as crianças adquirem as regras da lógica e da gramática juntamente com as palavras e seus significados.

Embora Lipman reconheça que o pensar é natural, argumenta, que, diferente de outras habilidades naturais, o pensar pode ser aprimorado: “O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada (LIPMAN, 2001, p.34). Implica dizer, que existem pensamentos com habilidade e pensamentos sem significado e que desde que sejam dadas as oportunidades adequadas, as crianças podem desenvolver continuamente e cada vez mais e melhor o seu pensar.

O papel da filosofia para crianças é oportunizar o desenvolvimento do pensamento habilidoso para o exercício da habilidade de pensar bem, fazendo inferências, buscando respostas para suas inquietações. Como também, “tirar inferências que nos sejam válidas pode não ser considerado como pensar bem, mas, no entanto, é pensamento.”(LIPMAN, 2001, p. 35). Por exemplo, quando a criança diz algo que não tem lógica para aquilo que está sendo debatido na roda de conversa, esse pensamento é considerado um pensamento simples que precisa ser trabalhado para poder “ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis”. (idem, ibidem). Assim, as crianças têm capacidade de refletirem sobre os problemas e fatos que são abordados dentro da Comunidade de Investigação.

⁵ As comunidades de Investigação constituem-se em dispor as crianças em círculo para a prática do diálogo filosófico e mediante a confiança e respeito entre os participantes, as crianças são orientadas ao exercício do *filosofar*, já que Lipman esse exercício possibilita o “exame autocorretivo de maneiras alternativas de fazer, dizer e agir” (LIPMAN, 1990, p.10).

Nesse contexto, as crianças buscam inferências dentro do seu pensar com lógica para as atividades vivenciadas no seu cotidiano e no ambiente escolar. Então, mediante esses critérios, as crianças desenvolvem habilidades de se expressarem com lógica e compreenderem melhor o que está pensando, bem como as leituras que são realizadas, o ouvir, o que falar, argumentar e contra-argumentar na comunidade de investigação.

Conquanto Lipman (2001, p. 39) afirma:

Naturalmente, quanto mais facilidade as crianças têm em fazer inferências, mais significados serão capazes; de extrair daquilo que lêem. E isso, por sua vez, tornará a sua leitura mais satisfatória. E quanto mais satisfeitas ficarem com o que lêem, mais continuarão lendo - seja para se distrair, seja porque gostam, ou seja para compreender.

Na visão de Lipman (2001), a quantidade de inferências que as crianças fazem no meio em que vivem não têm limites para ampliar o significado daquilo que elas interagem. Essa capacidade, quando bem aproveitada, interfere diretamente no processo do pensar infantil, visto que quando a criança não consegue fazer suficientes e boas inferências as causas podem ser as mais diversas, tais como inferências a partir de percepções simples, inferências lógicas e a partir de diversos tipos de dados. (LIPMAN, 2001). Além disso, “Filosofia para crianças deveria incentivá-las a fazer melhores inferências, ajudá-las a identificar a evidência e a reconhecer as inferências incorretas.” (LIPMAN, 2001, p. 93).

A criatividade e a imaginação é também um forte potencial infantil, os quais podem ser utilizados no desenvolvimento do pensar infantil, desde que o adulto consiga compreender e interagir com as crianças considerando e valorizando a perspectiva infantil e não a do adulto. Com isso,

O mérito de filosofia para crianças está em permitir que a aula se torne um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças, assuntos suficientemente variados para que o apelo não se reduza aos aspectos manipuladores da inteligência infantil, mas alcance também os aspectos contemplativos e criativos. (LIPMAN, 2001, p. 92).

Dessa forma, Lipman enfoca que a aula de filosofia para crianças aborde temas/problemas vindas do cotidiano da criança, ou seja, tais temas infantis gerarão outros temas, possibilitando o exercício da conversação, a reflexão, o questionamento sobre posições inválidas ou não suficientemente compreendidas. Esse é o caminho que propõe a filosofia na infância acreditando que fará “com que as crianças explorem seus próprios pensamentos e experiências por meio do uso de técnicas filosóficas extraídas da inesgotavelmente rica, tradição filosófica”. (LIPMAN, 2001, p. 92).

Considerando o que Lipman afirma acima, a filosofia é o meio pelo qual, a criança pode participar do exercício de conversação e descobrir na sua fala, na fala de seus colegas e do(a) docente quanto está fazendo inferências corretas ou incorretas, para desse modo ir

incidindo no seu processo de pensar, desenvolvendo um pensar cada vez mais crítico e criterioso. Sendo assim, “a abordagem adotada nesse programa supõe, que o pensamento lógico pode ser incentivado por meio de atividade criativa, que a criatividade pode ser alimentada pelo desenvolvimento da capacidade lógica.” (LIPMAN, 2001, p. 84). Esse exercício pode utilizar dentro da Comunidade de Investigação diversas atividades criativas, tais como: jogos, dramatizações, marionetes e outras formas, dando significados aos diálogos e despertando a atenção da criança, fazendo-as ter/criar ideias através da imaginação, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de participar com êxito na comunidade de investigação. Contudo, para atuar dessa forma a vir a criar essa possibilidade de desenvolvimento do potencial do pensamento da criança, é necessário uma determinada postura/perfil do profissional docente. É a respeito das nuances desse aspecto que trataremos no tópico a seguir.

O perfil do docente para atuar na Filosofia na infância

Lipman propõe que seja vivenciada a filosofia com crianças como uma prática, um *fazer*. Para isso elabora um currículo específico proposto através de *Novelas Filosóficas*⁶ com temas tais como: a ética, o belo, o bem, a verdade, entre outros, em forma de diálogos a serem desenvolvidos com as crianças no espaço institucional. Considerando a especificidade do espaço institucional é necessário pensar como deverá ser o docente para atuar em tal proposta. Qual seu perfil? Qual sua formação?

O docente para atuar dentro das Comunidades de Investigação necessita de uma formação específica. Lipman esclarece sobre a insuficiência da formação ofertada nos cursos de licenciaturas dentro das academias, identificando que nem mesmo a Licenciatura em Filosofia viabiliza a formação necessária para a especificidade da filosofia na infância. Vejamos:

... às vezes os professores tem cursos de filosofia da educação. [...]. Mas tais cursos são inúteis no que se refere a preparar o professor para incentivar as crianças a pensarem filosoficamente. Um curso universitário de filosofia não prepara o professor para traduzir conceitos e a terminologia da filosofia de uma maneira que as crianças possam entender. (LIPMAN, 2001, p. 74).

Nesse sentido Lipman compreende que é necessário o professor passar por uma experiência de formação na qual ele – o professor – irá vivenciar metodologicamente o mesmo processo mediador que desenvolverá posteriormente com seus alunos. Assim propõe que a formação do docente ocorra dentro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – FpC através de seminários e oficinas organizados em quatro estágios, respectivamente: 1) o

⁶ Constituída de oito novelas, o currículo criado por Lipman e seus colaboradores são diálogos entre crianças, professores, pais e vizinhos. Elaborou também manuais que acompanham as “Novelas”, os quais propõem exercícios e planos de discussão. Os temas abarcam desde a educação infantil até o ensino médio. (LIPMAN, 2008).

preparo de monitores, 2) o estágio de exploração do currículo, 3) o estágio modelador e, 4) o estágio de observação.

O primeiro estágio formativo refere-se à formação de uma equipe de professores formadores, os quais irão preparar os futuros professores para atuarem junto às crianças. Esses são chamados monitores, e necessitam ter um “sólido conhecimento filosófico” (LIPMAN, 2001, p. 176). O estágio dura de dez a quatorze dias, nos quais os monitores conhecem o currículo, tiram dúvidas, e tem uma experiência direta com crianças “para estabelecer a credibilidade junto aos professores”. (LIPMAN, 2001, p. 177); o segundo estágio, exploração do currículo, nesse estágio é utilizada a mesma metodologia a qual o professor trabalhará com as crianças. Organizam-se grupos por nível, tais como professores do quinto e sexto ano ou do terceiro e quarto. Sempre que possível possibilita-se estratégias que possam oferecer o conhecimento do currículo como um todo, para além do ano em que o professor atuará, pois se acredita que “Quanto mais os professores estiverem inteirados do currículo todo, mais perspicácia terão para abordar qualquer parte dele.” (Idem, *Ibidem*).

No terceiro estágio, etapa de modelação, os monitores vão às salas dos professores em formação e realizam sessões modeladoras, ou seja demonstram, na prática, como desenvolver uma aula de filosofia com crianças. Já o último estágio, que se refere ao período de observação, ocorre após seis meses de execução da proposta junto às crianças. Os professores monitores retornam às salas dos professores em formação e mediante critérios avaliativos analisam os progressos e prestam esclarecimentos. Mediante essa formação inicial, a qual deverá ser continuamente alimentada, Lipman (2001, p. 181) acredita que:

... com treinamento e prática adequados, a conscientização do professor quanto à dimensão filosófica e uma não filosófica torna-se tão evidente que não pedimos mais para ser mostrada. Isto não significa que o professor se tornou um filósofo, mas é a prova da competência do professor em dirigir uma discussão filosófica, em observar firmemente a regra básica de não bloquear a linha da investigação e de acompanhar com atenção aonde ela conduz.

Nesse sentido, mediante a adequada formação do professor, esse poderá efetivar nos espaços escolas uma educação filosófica que levará as crianças a desenvolverem uma capacidade que lhes é inerente: o pensar de ordem superior. Para isso torna-se necessário o desenvolvimento das habilidades de investigação, tradução, raciocínio, de formação de conceitos, autocorreção, dentre outras defendidas por Lipman (2001).

Dentre os objetivos do programa lipmaniano de habilidades de pensamento, um dos aspectos ressaltados é o desenvolvimento do juízo, posto que as crianças dotadas de tais habilidades, serão capazes de escutarem melhor, estudarem melhor, aprenderem melhor e a se expressarem melhor, ou seja, produzirem seus próprios julgamentos em relação a uma problemática, fundamentar melhor suas ideias e questionarem as opiniões de outrem.

Lipman (2001) identifica sete tipos de pensamentos a serem instigados em sala de aula, são eles:

- Pensamento autônomo: é o pensamento próprio, com o qual os alunos formam maneiras próprias de pensar os temas propostos pelo professor;
- Pensamento reflexivo: é o desenvolvimento do hábito de retomar os próprios pensamentos para os pensar de novo, tendo em vista aprimorá-los;
- Pensamento crítico: é o pensamento capaz de por em crise o “eu acho”, de rever, problematizar o pensamento, buscando a reflexão e a sensibilização ao contexto;
- Pensamento rigoroso: é o mesmo que sistemático e ordenado. É o desenvolvimento da capacidade de cuidar das mediações múltiplas de relacionamento necessárias e saber passar por elas, amadurecendo o pensado;
- Pensamento radical – é a não satisfação com a aparência, busca a análise e compreensão dos fatos e das coisas;
- Pensamento abrangente: buscar ver os fatos, as coisas e situações como parte de um todo abrangente;
- Pensamento criativo: é um pensamento inventivo, aberto a novas possibilidades e sensível aos critérios contrários, assim como orientado pelo contexto (holístico).

Nesse sentido, a criança que adquire competências nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança que teve sua capacidade de crescer ampliada, visto que “os homens que não pensam perderam a habilidade de conhecer,” (LORIERI, 2002, p. 93). Nesse sentido, Lipman (apud KOHAN, 2008, p. 47) assevera a validade de implantação de uma proposta de filosofia na infância visto que essa aponta diretamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de pensar infantil, tendo o potencial de trazer significativas contribuições pessoais e sociais, pois que ao terem a oportunidade de se exercitarem na Filosofia para Crianças “não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de ordem superior, se educa para uma cidadania democrática.” (idem, ibidem).

Considerações finais

De acordo com os argumentos supracitados, é possível afirmar que todos os humanos realizam atividades de pensamento. Entretanto, nem todos as realizam bem, especialmente quando é para articular a produção de um pensamento objetivo, claro e consistente. Assim, especialmente na infância, para que as crianças possam pensar bem e cada vez melhor é necessário que tenham desenvolvido as habilidades de pensamento. Entendendo-se por habilidade a capacidade de fazer ou de expressar algo de forma coerente e com competência. Os estudos realizados até o presente momento apontam que essa capacidade pode ser iniciada na infância.

Algumas estratégias podem e devem ser adotadas pelos professores com suas crianças para a arte do bem pensar, tais como observar, imaginar, indagar, perguntar, refletir, inferir, dentre outros. (LORIERI, 2002). Partindo do proposto, é notória a necessidade de desenvolver as habilidades de pensamento. Lipman (2001, p. 11) afirma que “o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma conseqüência casual.” O que o autor quer afirmar na verdade é que o Sistema Educacional vigente comete

um equívoco quando acredita que através dos conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas já estar automaticamente favorecendo nas crianças um pensar de ordem superior.

O pensar de nível superior, crítico e criativo é para Lipman (2001) a mola propulsora do que ele denomina de habilidades de pensamento, que quando utilizado no contexto situacional problematizador e significativo para as crianças, essas demonstram capacidades no pensar bem. Isso pode ser realizado, de acordo com Lipman (2001), entre outros aspectos, mediante uma proposta de filosofia na infância, a própria capacidade de pensar infantil e a adequada formação dos docentes para atuarem como mediadores nesse *fazer* filosofia na infância.

Referências bibliográficas

AURÉLIO SÉCULO XXI. Disponível em: 74.86.137.64. reverse.softlayer.com.

Acesso em 23/08/2012.

ABBAGNAMO, Nicole, 1901-1990. Dicionário de Filosofia- Tradução da 1 coleção brasileira. Coordenadora e revista por Alfredo Bossi; revisão de tradução dos novos textos- Ivone Castilho Benedeta, 5 vol. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Àtica. 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. rer. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39).

_____; SHARP, Anne Margaret; OSCANYAN, Frederck S. **A Filosofia na sala de aula**. Tradução de Anna Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Grupo de Pesquisa “Filosofia e Educação”, do Curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Caicó – UERN. **Projeto de Pesquisa *Filosofia na infância: perspectivas para o debate***. E-mail: mariareilta@hotmail.com

MINI-TEXTOS FILOSÓFICOS ESCRITOS EM UMA LINGUAGEM LÚDICA

Fernanda Bulhões¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o tipo de linguagem utilizado em “O JORNAL DO ADOIDECENTE: o jornal do adolescente doido, porém decente” (um dos materiais didáticos produzidos, sob minha coordenação, pelo PIBID de Filosofia da UFRN) cuja pretensão é apresentar a Filosofia aos estudantes do Ensino Médio através de uma forma lúdica, isto é: textos pequenos, leves, de fácil compreensão, elaborados a partir de um vocabulário familiar aos alunos e acompanhados de imagens engraçadas, despertando, assim, a curiosidade pelo complexo e abstrato mundo filosófico.

Palavra-chaves: Filosofia. Linguagem. Curiosidade. Ensino Médio.

Introdução

Um dos maiores desafios enfrentados por todos que pretendem ensinar Filosofia aos estudantes do Ensino Médio é o tipo de linguagem utilizada. Isto acontece porque o universo filosófico se desenvolve em torno de conceitos abstratos - invisíveis e impalpáveis – e se edifica sobre finas teias discursivas. Por isso, considero “**O jornal do adoidecente: o jornal do adolescente doido, porém decente**” (uma criação minha) o material didático mais inovador e eficiente que foi feito durante a minha coordenação do PIBID/FILOSOFIA nos anos de 2011 e 2012.

O “Jornal do adoidecente”, que é uma espécie de caderninho formado por 4 folhas A4, dobradas ao meio, tem como finalidade principal despertar a curiosidade dos alunos do Ensino Médio pela Filosofia, uma nova e ainda desconhecida disciplina. Como? Apresentando-a através de pequenos textos escritos numa linguagem bem acessível, acompanhados de imagens atrativas e engraçadas. Os textos vinculam temas clássicos da História da Filosofia às questões atuais, cotidianas e familiares aos alunos. Brincando com o tom solene, majestoso, sombrio e melancólico que geralmente está associado à filosofia e aos filósofos, o jornal tenta mostrar que estudar filosofia não precisa ser uma tarefa enfadonha e pesada. Ao contrário, conhecer um pouco do mundo filosófico pode ser muito “legal” e prazeroso, e pode, inclusive, ajudar a refletir e solucionar questões e dúvidas próprias da inquieta adolescência e/ou da inquieta existência.

Mini-textos do Jornal:

Em vez de continuar a falar sobre o tipo de linguagem utilizada no Jornal, apresento aqui alguns textos nele veiculados:

VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR?

¹ Professora, Doutora, do Departamento de Filosofia da UFRN.

Você já parou para pensar que, muitas vezes, nos sentimos super certos e convictos de algo e, para nossa surpresa, esse algo não é nada do que pensávamos? Você já parou para pensar que nem tudo que parece realmente é? Que nem tudo que reluz é ouro, que nem tudo que balança cai?

Pois é! É bom parar e repensar suas certezas porque nem sempre elas estão realmente certas. Às vezes, estamos iludidos e enganados sobre as coisas e sobre as pessoas. E saiba que a filosofia pode te ajudar a pensar sobre as coisas tão importantes do seu cotidiano e da sua vida.

Podes crer, camaradinha...

é hora, é hora, camará...

iê, é hora, é hora, camará...

Fernanda Bulhões

A DISPUTA DOS INCERTOS

Um - Quem vem lá?

Dois - Não sei, não dá para ver direito...

Um: - Já sei, é João.

Dois - Não, não! Agora vejo bem, tenho certeza, é José, com seu boné.

Um - Não, não! Vejo melhor que você. Tenho certeza absoluta: é João com seu violão.

Dois - Eu aposto o que você quiser!

Um - Como eu não tenho dúvida, eu topo.

Dois - Faça a proposta!

Um - Faça você primeiro!

Dois - Não, faça você.

Um - Não, você.

(e assim vai...)

Três: - Vejam: quem chega, não é João com seu violão nem José com seu boné: é Teresa com sua beleza!!!

Fernanda Bulhões

SÓCRATES: O HERÓI DA FILOSOFIA, MORREU POR UMA VERDADE QUE NÃO POSSUÍA

Cinco séculos antes de Cristo, quando ainda se acreditava que os deuses viviam entre os homens, Sócrates rejeitou qualquer conhecimento que não fosse demonstrado através de argumentos racionais. Em busca do verdadeiro conhecimento, questionou todos os valores religiosos, morais e estéticos de sua época. Desafiou todos os seus contemporâneos a responder e explicar o que eles sabiam. Perguntava ao poderoso político: “o que é a justiça?”, ao ilustre profeta: “o que é a piedade?”, ao famoso artista: “o que é o belo?”, mas nenhum destes conseguia lhe responder sem entrar em contradição. Através de argumentos lógicos e racionais, o danado filho de uma parteira sempre derrotava seus interlocutores na disputa

dialética (uma espécie de duelo feito de perguntas e respostas), mostrava a estes que de fato estavam enganados sobre ele não sabia o que pensava saber. Neste ponto, Sócrates se sentia mais sábio do que os demais, já que ele não estava iludido com nenhuma suposta verdade. Diferente dos outros, ele tinha consciência que nada sabia. Daí, sua frase lapidar: “só sei que nada sei”.

Abandonando a esposa e os filhos, descalço e sempre com o mesmo traje, Sócrates por muitos anos andou conversando e incomodando os atenienses em busca da verdade desconhecida. Até um dia em que dois conterrâneos seus abriram um processo jurídico contra ele, o acusando de não acreditar nos deuses da cidade e corromper a juventude.

Em seu julgamento, nos conta Platão, Sócrates, ao fazer sua própria defesa no tribunal, não tentou persuadir os juízes que as acusações contra ele eram equivocadas. Ao contrário, em nenhum momento usou o seu enorme poder de retórica e persuasão a seu favor. Também não se preocupou em escapar da pena de morte.

Sócrates, um homem extraordinário, sem dúvida. Mas também um homem enigmático, pois embora tenha se dedicado ao pensamento e às palavras, nada deixou escrito. O corajoso Sócrates, o herói dialético da filosofia, foi julgado e condenado à morte em nome de uma verdade que ele nunca encontrou. De todo modo, marcou a história da filosofia e da humanidade com seu exemplo de vida e de morte.

Fernanda Bulhões

UMA COISA É UMA COISA, OUTRA COISA É OUTRA COISA: JÁ DIZIA ARISTÓTELES

Não precisa ser intelectual nem filósofo, menos ainda, um gênio, para saber que as coisas são o que elas são e são diferentes do que elas não são. Isso é tão lógico que ninguém discorda disso. Exceto os filósofos que adoram duvidar de tudo e são capazes até de duvidar de que uma coisa não é a coisa que ela é. Heráclito (VI a. C), por exemplo, dizia que “o caminho para cima é o mesmo que o caminho para baixo” e que “no círculo, princípio e fim são o mesmo. É..., realmente tudo é possível para esses pensadores. Por isso, com o objetivo de dar limite ao que se fala e pôr ordem e progresso nos discursos filosóficos, Aristóteles resolveu criar uma série de regras que explica bem direitinho o que está certo e o que está errado. Esse conjunto de regras, que ele denominou de Lógica, estabelece as leis que devem reger o pensamento e a linguagem - logicamente corretos, é claro.

Agora, leia esta piada que vem a seguir e tente responder qual é o personagem da história que está logicamente correto.

“Em algum lugar do interior do Brasil, um padre chama para a sua igreja dois moradores da sua paróquia, Zé e Severino, que estão brigando sem parar. Ele pretende ouvir a versão de cada um deles e acabar logo com o problema.

Zé é o primeiro a apresentar a sua visão sobre o caso:

- Padre, todo dia Severino atravessa minhas terras com o gado dele e está estragando minha plantação. A terra é minha e isso não é justo.

O padre diz:

-Você está certo!

Mas aí Severino se levanta e diz:

- Padre, o único caminho que existe para meu gado chegar à lagoa para beber água passa pelas terras dele. Há séculos, todo vaqueiro tem o direito de atravessar as terras em torno da lagoa, de forma que eu também posso. Sem água, o gado morre e isso não é justo.

E o padre diz:

- Você está certo!

A cozinheira da igreja que estava por perto e ouviu tudo, não aguenta ficar quieta e diz para o padre:

- Desculpa padre, mas não dá para os dois estarem certos!

E o padre pensa e responde:

- É... você está certa!"

Ora, vocês conseguem perceber qual foi o erro lógico cometido pelo padre que a cozinheira apontou?

Segundo a Lei da Não-Contradição, enunciada pela primeira vez por Aristóteles, dois juízos contrários não podem ser simultaneamente certos. Quer dizer, se Zé está certo, Severino está errado. Se Severino está certo, Zé é que não está. Lógico, né?

É lógico, mas na nossa dura realidade de todos os dias, nem sempre é fácil resolver os problemas concretos seguindo as leis teóricas da Lógica.

Esse caso problemático, por exemplo, que aparece na piada, como você resolveria???

Na sua opinião, quem está certo: Zé, Severino, o padre ou a cozinheira???

Ou será que todos estão certos ou que nenhum está?

Questão difícil de ser respondida, né não???

(OBS: a piada foi livremente adaptada e retirada de um livro que explica a filosofia com senso de humor de Thomas Cathart & Daniel Klein.. *Platão e um ornitorrinco entram num bar....* Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Segundo os autores, a piada é de domínio público)

Fernanda Bulhões

ARISTÓTELES DE ESTAGIRA

Discípulo de Platão,
Para ele o primordial
Das ciências, é desvendar,
Dos seres, o essencial.

Sendo o criador da lógica
Ou seu pai considerado,
No raciocínio lógico
Esteve sempre entrosado.

Fala de potência e ato,

Do que está em movimento
Daquilo que é transitório
E novo a cada momento.

Diz: "A semente, em potência,
Nela, uma árvore contém,
Basta que a mesma se plante
E o resultado se tem".

Rosa Régis

BRINCANDO COM A LÓGICA

Silogismo é um argumento
Feito de proposições,
Das quais se infere ou se extrai
As devidas conclusões
Que podem ser verdadeiras,
Ou falsas. Mas sem senões.

As proposições, em si,
Tem regras fundamentais:
Princípio de Identidade,
Não contradição e mais:
O do Terceiro excluído
Que difere dos demais.

E eu digo: se A é B
E C é B, certamente,
A é C, está na cara!
E disto estou consciente.
E várias combinações
Eu farei daqui pra frente.

E usando o silogismo
Eu estudo a correção,
Que é validade ou ainda
Analiso a incorreção,
Que é invalidade e caminho
Em busca da conclusão.

Rosa Régis

FILOSOFIA, AMIGA DA ARTE

A Filosofia é, em si,
De forma racional,
A concepção de mundo
E da vida como tal.

Enquanto a arte é, em si,
Uma expressão do mundo
E da vida, em que o artista
Mostra o que viu num segundo.

A Filosofia é amor
Ao saber reflexivo
E lógico, não segue a esmo
Sem significativo.

A atividade artística
Surge da inspiração,
Não reflete, não duvida,
Faz por pura intuição.

A Filosofia se apoia
Na controvérsia, em conceitos,
Nas argumentações lógicas
E em disputas de efeito.
Já a Arte, é nas imagens
E no sentido expressivo;
Nas palavras de expressão
Com seu valor emotivo.

A Filosofia é teórica;
É a busca por soluções
Dos problemas que parecem
Insolúveis - das questões.

A Arte se preocupa
Com a criação da beleza.
O seu trabalho é estético,
É da sua natureza.



© www.schoolplaten.com

E a Arte e a Filosofia,
 Juntas, formam um par perfeito,
 Em que o Saber e a Forma,
 Além do nosso conceito,
 Fazem do mundo que se apresenta,
 Pra nós, bem melhor, com efeito.

Rosa Regis

FILÓSOFOS E FILOSOFIAS

Não existe apenas uma definição de filosofia, assim como não existe um tipo só de filósofo. Na realidade concreta e sensível de todos os dias, **é tudo plural**.

Pela sua própria natureza (escorregadia, como uma serpente), a filosofia não aceita ser definida de forma categórica e definitiva, pois ela é complexa e infinita.

Aliás, como já dizia Aristóteles, a filosofia nasce de um estado de admiração, de espanto, de perplexidade diante da mais simples e cotidiana (e sem sentido) realidade.

Do mesmo modo que existem inúmeras definições de filosofia, existem inúmeros tipos de filósofo: crente, descrente, lógico, dogmático, relativista, sofista, racionalista, empirista, niilista, positivista, existencialista, cético, místico, estético, analítico, político, pragmático, etc..., quase todos metafísicos.

Filósofo é gente, e gente é tudo igual porque é tudo diferente. Pode ser: gente boa, camarada, mau caráter, indiferente, seboso, inteligente, nervoso, sincero, engraçado, malandro, vaidoso, esperto, mentiroso, arrogante, melancólico, deprimido, falante, animado, divertido, amigo, querido etc.

Tales de Mileto, o primeiro filósofo grego, por exemplo, era tão concentrado nas grandes e complexas questões sobre a natureza que era muito desatento com as coisas pequenas, simples e corriqueiras. Tão preocupado vivia em descobrir o enigma do universo que não via o buraco que estava bem a sua frente e nele cai, de repente.

Fernanda Bulhões

Considerações finais

Já foram produzidos quatro edições dos jornais com o mesmo objetivo: despertar a curiosidade e interesse dos estudantes do Ensino Médio pela Filosofia através de textos pequenos, simples e prazerosos, que facilitam a entrada no universo conceitual filosófico. As quatro edições já realizadas dos jornais (disponíveis em [www.pibid.ufrn/subprojeto/filosofia/material didático](http://www.pibid.ufrn/subprojeto/filosofia/material%20didatico)) tratam dos seguintes temas: 1- O que é filosofia? Quem é o filósofo?; 2- Natureza e Cultura; 3- Realidade e Aparência: nem sempre o que parece é; 4- Pensamento Lógico. Vale dizer que entre os membros do PIBID que se destacam na produção do *Jornal do adoidecente* estão os bolsistas Bruno Camilo, Pedro Galdino, Cláudio Loureiro e a supervisora e cordelista Rosa Regis.

Enfim: considero que existem vários métodos e procedimentos eficazes para tornar a Filosofia atraente. A linguagem lúdica utilizada em ***O jornal do adoidecente*** é apenas uma das possibilidades que visa despertar o gosto pela viagem filosófica. Viagem essa que não nos leva à tão desejada Verdade última de todas as coisas - que provavelmente não existe. Porém, como dizia o filósofo alemão Nietzsche, o valor da filosofia não é científico (pois ela não é capaz de enunciar certezas absolutas nem produzir teorias “verdadeiras”, aliás, para ele, nenhuma ciência é). O valor da filosofia é estético! A Filosofia, como a Arte, diz Nietzsche, é capaz de aprimorar nossa percepção do mundo e da vida. Concordo plenamente com o filósofo: sobre as asas da filosofia podemos ampliar nossos horizontes, conhecer novas perspectivas, estimular nossa inteligência e nossos sentidos.

A UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO

Orientador: Prof. Dr. (o) José Arlindo de Aguiar Filho¹

Autor (a): Kátia Soares da Silva Melo²

Resumo: O presente trabalho é o resultado da experiência de observação que buscou atender as necessidades do componente Estágio Supervisionado I. Inicialmente procurou-se identificar se há efetivamente a utilização dos textos da tradição clássica filosófica no ensino da disciplina de filosofia em sala de aula no Ensino Médio. Após a verificação da observação onde foi possível perceber a metodologia empregada e as dificuldades em trabalhar os textos clássicos. Surgiu então o momento de reflexão sobre esses problemas. Com base fundamentada nos principais autores que abordam essa e diversas outras temáticas, foi enfim o momento de filosofar acerca das principais dificuldades e tentar elucidá-las. Constatou-se a fundamental importância dos textos clássicos como ferramenta para desenvolver nos alunos as capacidades de analisar e criticar com fundamentos filosóficos tudo o que envolve o processo natural do filosofar, e enfim exercer de maneira efetiva a cidadania. Também destacamos a importância do professor nesse processo. Por fim, algumas recomendações se fizeram necessárias, pois são baseadas na observação e compreensão da realidade. Foi, portanto, o primeiro passo, para fortalecer a relação do estudante graduando em filosofia com a prática para docência.

Palavra-chaves: Ensino médio. Observação. Reflexão. Dificuldades. Textos clássicos

Introdução

O presente trabalho se propõe a compreender a importância da utilização dos textos da tradição clássica filosófica nas aulas ministradas por professores de filosofia no ensino médio. A proposta partiu de uma experiência vivida enquanto estagiária em licenciatura do curso de filosofia da Universidade Estadual da Paraíba, inicialmente, como observação e posteriormente, enquanto regente. As experiências vividas partem desde embasamento teórico à prática na escola. As escolas campo são respectivamente, a Sólon de Lucena em Campina Grande, e a Francisco Apolinário na Cidade de Areial. Buscando compreender quais as correntes filosóficas que deram origem ao método didático aplicado na universidade até ao que se baseia a prática teórica nas escolas. Visando despertar, nos alunos, a maneira mais segura de um filosofar saindo do senso comum para a crítica fundamentada, bem como também alcançar os objetivos de levarmos os alunos a lerem de maneira filosófica qualquer texto. Suscitando à crítica argumentativa que o levara a vir a ser um cidadão conhecedor de seu papel na sociedade. Tal vivência permitiu a construção de aprendizagens significativas, relacionadas às diversas áreas do conhecimento, mas possibilitou especialmente o despertar

¹ Professor Doutor titular da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: arlindoaguiar@bol.com

² Graduanda em Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: katia.ssm.2008@gmail.com

do interesse para que a leitura de textos clássicos possa despertar o desejo pela leitura e por que não pensarmos mais ousadamente pela filosofia.

Para esclarecer, como nos lançamos a essa jornada os autores que serviram com fonte para fundamentação desse trabalho foram os principais responsáveis pela busca de respostas para tentar solucionar esse problema. Entre eles estão Maria Lucia de Arruda Aranha, Roberto Goto, Alejandro Cerletti entre outros.

1. O ensino dos textos Clássicos no Ensino Médio

Uma fórmula de ensinar filosofia é perseguida por muitos, porém, surgem sempre diante de nós os discursos mais inflamados em defesa de qual o melhor método para despertar nos alunos o prazer filosófico. De um lado é possível perceber de forma nítida que a leitura dos textos clássicos jamais deve ser abandonada e também nem seria possível tal façanha visto que as orientações curriculares para o ensino de filosofia deixam bem claros, essa obrigatoriedade. Por outro lado, a maneira como reler esses textos faz uma diferença incrível nos objetivos almejados por aqueles que os transmitem. Podemos dizer que esse é sem sombra de dúvidas o problema, ou mesmo a questão. Lançar o olhar sobre as obras é o que determina quem conseguiu filosofar ou não. O autor Gabriele Cornelli³ tem um trabalho em defesa do estudo filosófico através dos clássicos onde ele expõe que não é possível fazer filosofia sem fazer o trajeto de volta, ou seja, buscar as origens desse conhecimento.

De fato, a questão dos clássicos esta diretamente relacionada à questão da Filosofia como tal. Sem esta referencia continua aos clássicos de sua caminhada secular, o que seria do saber filosófico? Foucaultianamente, a disciplina filosofia depende do seu autoconhecimento, de sua auto-declaração a partir de uma historia sua reconhecida e partilhada. Assim, voltar atrás e fazer reflexão, refazer o caminho para encontra nossa historia e compreender onde estamos hoje é mais do que um exercício de erudição, é o próprio sentido da filosofia como disciplina. (CORNELLI, 2004, p.184)

O autor nos traz algo primordial para os que desenvolvem o papel de professores de filosofia, o dever de trabalhar os textos clássicos. Somente assim ou digo melhor, talvez assim, seja possível desenvolver as capacidades cognoscitivas dos alunos com relação ao pensar filosófico. Compartilhando do mesmo desejo e acreditando que o problema esta no método. Observo que ele não se detém única e exclusivamente a esse problema, para evidenciar suas preocupações sobre esse tema ele traz a tona explicações de como se dá a escolha do método. Normalmente não nos perguntamos o porquê de estudarmos Platão e nem mesmo o porquê de estudarmos Descartes, nem ao menos como se dá a didática por trás de cada disciplina, simplesmente muitos de nós nos damos de cara com esses filósofos na graduação e posteriormente nos identificamos com um deles. Nesse aspecto devemos compreender profundamente essas duas metodologias e como nos sugere o autor pegar de cada uma o seu

Professor de filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba- Unimep – e da Universidade Metodista de São Paulo – esp.

melhor. Afinal de contas diferentemente de nós que estudamos filosofia na graduação por afinidade os alunos do ensino médio não tiveram tal opção. Na verdade é necessário que saibamos, primeiramente, quais os métodos adotados para se criarem as didáticas que aí estão, para só então pensarmos qual a melhor ou qual se adapta melhor aos moldes do ensino brasileiro.

O professor Cornelli através de seu texto: “A lição dos clássicos” conseguiu nos dar esse desvelamento sobre as influências europeias, que nos cercam nesse aspecto, e conseguiu através de um discurso claro demonstrar suas principais características e suas discordâncias tanto no que diz respeito ao método quanto a prática posteriormente adotada por ambas para formarem seus estudantes em filosofia. È nesse caminho percorrido por ele que tentaremos compreender qual o rumo que devemos seguir para ensinarmos nossos estudantes a filosofarem. Pois sabemos que as discussões dele se referem ao ensino médio e assim tomo a liberdade de trazê-las como referencias para essa reflexão sobre a educação no ensino de filosofia.

1.1 Correntes pedagógicas no ensino de filosofia

Duas são as escolas mais importantes para a didática adotada como modelo, segundo o autor, para sistematização na produção de conhecimento filosófico em nosso país. A primeira é a italiana (e alemã), e a segunda, a francesa as duas consideradas mais importantes. Seguindo mais a concepção do autor nos moldes em que fora restituída a filosofia no Brasil ela deva se assemelhar ao modelo francês já que ambas tem como finalidade a formação de cidadãos críticos politicamente e essa é a natureza da filosofia francesa: “(...) A identidade do ensino de filosofia na França, portanto, define-se por uma característica marcadamente política.”(p.186-187). Nascidas com o mesmo objetivo e diferente do que acontece em nosso país a influencia se torna maior e se próxima cada vez mais do modelo italiano que segundo Cornelli esta distante e diverge da pretensão filosófica proposta pelo plano de diretrizes e bases do Ministério da Educação. A tradição italiana esta mais embasada na historia da filosofia, ou seja, foge justamente do objetivo ou finalidade principal da filosofia em nosso país que deve voltar todos os seus esforços para formar cidadãos politicamente capazes de decidirem e traçarem seus próprios futuros usando de consciência e livre escolha.

O que mais preocupa é o fato da grande diferença metodológica entre elas o que faz com que ambas se distanciem do modelo ideal e principalmente da **“função política da filosofia”**, a francesa por não fincar seus alicerces na historia e a italiana pelo fato justamente de se limitar e aprofundar-se a ela. Assim, o que pode parecer um caminho com duas vias de acesso na verdade é uma construção para se chegar a um denominador comum. Cornelli propõe não uma escolha entre um ensino historicista nos moldes italianos, nem tão pouco um existencialista-teorético como o modelo francês mais sim um entrelaçamento onde os dois andem juntos.

Como pode então ser possível tal junção? Uma forma de responder esse questionamento é também retomar outra pergunta: De que maneira ensinar essa historia, sem ao mesmo tempo deixá-la apenas como mero registro de uma época? E ainda despertando a reflexão

filosófica? Nesse caso em especial, tão importante. A saída é entender a história da filosofia em sua natureza, pois, ela em sua essência não se assemelha a um relato, somente, que resumisse por si. A história da filosofia trás consigo os primeiros relatos do homem enquanto transformador de sua realidade, ou seja, as primeiras tentativas de se explicar como surgiram as coisas existentes no mundo partindo justamente do que lhes era familiar, discutindo idéias, criando conceitos de onde posteriormente surgiriam grandes teorias.

1.2 Caminhos para o verdadeiro filosofar

A história da filosofia dispõe de textos que são em sua exegese diferente de qualquer outro, eles contem as mais sublimes aspirações dos seres humanos em busca de verdades e da compreensão do conhecimento em períodos remotos, e por isso, como Cornelli mesmo diz: “Primeiramente a historia da filosofia, diferentemente de outras historias, é historia de idéias, e não de fatores reais, acontecimentos ou achados materiais” (p.191). Portanto, achar a melhor maneira de transmitir esses conhecimentos é antes de tudo fazer uma auto reflexão do profissional (professor) enquanto instrumento capaz de fazer com que o aluno estreite os laços com o verdadeiro pensamento do filosofo. Onde se pode então encontrar um ponto de equilíbrio que nos faça alcançar nossos objetivos em ensinar filosofia sem nos embriagarmos nos textos clássicos? O professor é o primeiro instrumento nesse processo, exatamente porque o aluno verá o texto com os olhos daquele que o apresenta.

Justamente ao que se refere ao professor, o também professor Roberto Goto⁴ traz uma reflexão acerca de que será possível que existam filósofos ou somente historiadores da filosofia em nosso tempo. E sendo assim pertinente e relatando sua experiência enquanto docente o mesmo nos diz que a filosofia surge do espanto. Em citação feita ao texto de Heidegger --- Que é isto?—a filosofia?(1973, p. 219) Roberto, nos mostra o principio material desse sentimento que atordoa, um arché que se origina de algo e não se finda no ato de espantar-se é algo infinito, sucessivo e natural da própria existência. E assim como antes outros filosofaram também hoje se pode fazê-lo:

Podemos dizer também que qualquer um pode espantar-se, aqui e agora, e que o espanto não é uma experiência arcaica e irreproduzível, mas, pelo contrário, uma experiência que pode se dar no presente com a mesma foga ou potencia com que se deu no passado, justamente porque a arché não é algo que acontece num momento e se dissipa no seguinte, mas algo que permanece e impera naquilo que originou. (GOTO, 2009, p. 99)

Se, segundo o autor, podemos também filosofar, por ser isso algo inerente a todos, podemos, então, dizer que ultrapassamos um obstáculo que nos impedíamos de irmos adiante. Superando as expectativas que nos remetem a esse problema avançaremos enfim para o que nos propusemos a investigar nesse trabalho. A tarefa árdua que nos impele

⁴Professor do Departamento de Filosofia e Historia da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

diariamente em nosso cotidiano na escola, ou seja, o fato de pelo que nos é dito por experiências reais que há sim a possibilidade do encanto filosófico, em relação aos alunos, nos enche de esperanças e desejo de conseguirmos alcançar nosso objetivo, que é o de ensinar filosofia, ensinando a filosofar.

A importância dos textos nesse processo é fundamental, pois é impossível refletir sobre qualquer coisa que não se conheça. O autor antes mesmo de escrever ele tem a idéia para só então depois passar para o papel. A filosofia consegue nesse aspecto algo fabuloso que é justamente o fato de desvendar e mostrar em seus textos a alma daquele que o escreve, pois diferente de outro tipo de leitura a filosófica demonstra a realidade do pensamento. Fazendo com que aquele que filosofa consiga ler, reler, interpretar e se posicionar diante daquilo que se apresenta a ele como forma de leitura da sua própria realidade.

O que quero dizer com isso é que não há filosofia sem inquietações mentais. Nesse aspecto deve-se observar como o fato de ensinar filosofia deve ser encarado não só enquanto mero conhecimento adquirido, mas sim motivação para se pensar os problemas cotidianos.

O autor Gabriele Cornelli trata a filosofia em seu texto como ciência, pois para que consigamos obter dela aquilo que esperamos é necessário antes de tudo um método. O seu, em especial, parte de um pressuposto defendido por outro autor que ele cita em seu texto. Gentile propõe que haja um *“tormento do pensamento”* algo que a meu ver que não é muito difícil de acontecer aos alunos diante de um texto filosófico. É necessário desde o início se ter bem claro a história da filosofia como meio para se alcançar o aluno. Diferentemente da história enquanto disciplina curricular a história da filosofia como nos mostra Cornelli é uma *“História de ideias”* ponto esse fundamental da filosofia que deve possuir em sua sistematização em relação aos textos clássicos no mínimo, como nos diz o autor três perguntas fundamentais que corresponderiam a filosofia: 1.Fim 2.Objeto 3.Método. Para melhor compreender aquilo que o autor demonstra usaremos as suas definições:

1. Fim: dar um sentido (ou não) à vida e a história, com as implicações éticas prática decorrente.
2. Objeto: a filosofia parece se distinguir das outras formas de saber por considerar a totalidade, entendida não do ponto de vista quantitativo, mas como horizonte ao qual referir os objetos particulares.
3. Método: a filosofia parece proceder com uma atitude de problematização total e de crítica integral, sem nada pressupor.

Com esses critérios bem definidos para a formulação da seleção dos textos que devem ser explorados em sala surge um novo momento ao qual devemos estar preparados o de como ler esses textos. Se num primeiro instante a escolha desse material é tão delicada em outro momento vem à tona a melhor forma de lê-los se através do texto temos a leitura de um pensamento como poderemos expressar tal coisa se não fomos nós que os produzimos e como não darmos nossa interpretação pessoal sobre esses escritos. É nesse emaranhado de dúvidas que nos surge uma luz, e essa luz do conhecimento sistemático adquirido com os anos de estudos nos mostra que a filosofia nasce da investigação de problemas e da solução para os mesmos. Portanto, é necessário que conheçamos bem o problema do qual o filósofo estava

tratando para que não cometamos anacronismos, esses tão comuns quando se trata de interdisciplinaridade.

Na filosofia dá-se um passo de cada vez, Cornelli nos diz que esse é o primeiro passo ao qual ele nomeia de análise do contexto. Um segundo momento, se caracterizaria pela relação entre a teoria e o entendimento, ou seja, o diálogo teórico deve fazer parte dessa relação que se faz presente entre os clássicos e nosso cotidiano escolar. Algo que em sua descrição parece seguir uma linearidade absolutamente técnica para se alcançar tais objetivos.

Compreendendo esse esforço do autor remeto-me a dizer que essa tarefa é um pouco mais árdua em relação a uma leitura mais correta dos clássicos. Pois é preciso compreender e identificar a filosofia dentro de um diálogo onde o aluno possa obter do professor o mínimo de informações sobre o que deseja ensinar para só enfim se exigir um filosofar. O pensar filosófico, a leitura e a reflexão são objetivos claros presentes na vida docente, ou pelo menos deveria sê-los. A contextualização é sem dúvida importantíssima para a sistemática natural da filosofia. Porém, para que haja um bom ensino de filosofia ou de qualquer outra matéria o ambiente ou o espaço físico devem ser compatíveis com essa prática. A faixa etária com a qual iremos trabalhar também deve ser levada em consideração e além de tudo precisamos entender que em nossa realidade escolar os alunos das escolas públicas não tem o hábito da leitura.

O exemplo da professora Maria Lúcia Aranha vem de encontro as nossas aspirações de qual o melhor método para ensinar filosofia, ensinando a filosofar.

A filosofia é um modo de pensar que acompanha o ser humano na tarefa de compreender o mundo e agir sobre ele. Mais que postura teórica, é uma **atitude** diante da vida, tanto nas condições corriqueiras como nas situações–limites que exigem decisões cruciais. Por isso no encontro com a tradição filosófica não devemos nos restringir a recebê-la passivamente como um **produto**, mas sermos capazes, cada um de nós, de nos aproximarmos da filosofia como **processo**, ou seja, como reflexão crítica e autônoma a respeito da realidade vivida. (ARANHA, 2003, p. 91).

O processo de aprendizagem se dá de maneira ordenada em via, diga-se de passagem, em um nível intelectual bastante privilegiado se observarmos bem em loco a nossa realidade. Onde por um lado, vemos os constantes esforços dos professores de filosofia em encontrarem o melhor método para ensinar a filosofar por outro nos deparamos com problemas de falta de interesse por parte de alguns professores em trabalhar os textos mais “complicados” com seus alunos, uma desculpa que muitos dão é o fato dos alunos não estarem interessados. Uma tentativa de se isentarem de suas responsabilidades com a lei e também com a sociedade, visto que é muito mais simples trabalhar um filósofo somente dentro da contextualização histórica e sem o devido aprofundamento das questões filosóficas. Bem como a possibilidade do livro didático que traz somente conceitos soltos sem o devido aprofundamento dos mesmos.

2. Breve análise sobre as competências e habilidades em filosofia no ensino médio

A flexibilidade é uma das competências tratadas dentro das orientações curriculares onde o próprio texto se refere a ela como uma coincidência que também é encontrado em uma das determinações do Banco Mundial e aparece como uma espécie de técnica que visa a atender principalmente ao mercado de trabalho **“podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos”**(SECRETARIA, 2006, p. 29). Percebe-se, portanto que as competências estão muito mais ligadas aos interesses do capital do que propriamente a uma formação do ser humano. Uma tentativa de achar uma “utilidade” para a filosofia. Qualquer que seja a forma de se tentar manipular o conhecimento culminara em decepção; já que dessa maneira o estudante é visto apenas como instrumento, e em algum momento esse estudante usufruindo de habilidades advindas do pensamento filosófico compreenderá esse processo e se voltará contra o mesmo. O conhecimento é algo transformador e não pode, ou melhor, não deve ser manipulado. Dentro desse sistema o que parece ser benéfico pode causar um efeito contrario contribuindo para um processo cada vez mais excludente onde se sobressaíam muito mais as desigualdades.

A flexibilidade enquanto seu sentido ortográfico nos traz uma ideia de algo que se pode manejar, dobrar, etc. uma competência que se atribui a filosofia vai ao encontro justamente do que na realidade se espera de alguém com domínio dos conhecimentos filosóficos mesmo que nesse caso seja para criação de hipóteses para a solução de problemas pode-se existir a possibilidade de que sem que o aluno domine verdadeiramente os problemas e tenham intimidade com os textos essas competências venham se tornar muito mais algo contraproducente do que haja uma aceitação. Quando se fala no ensino de filosofia com foco no ensino médio as orientações curriculares são enfáticas:

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento critico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. (SECRETARIA, 2006, p.30)

Acreditando que as exigências aqui servem para o ensaio na vida docente onde as competências estão ligadas as questões tanto no sentido de atender ao pensamento abstrato que requer a filosofia quanto a atuação na vida prática como requer a formação de um cidadão. A filosofia é dotada de textos complexos que necessitam do leitor um desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, já que uma de suas características é o raciocínio lógico capaz de influenciar diretamente na competência da comunicação onde estão implícitas também “as capacidades de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica” (idem p.31). Observa-se assim que aquele que é dotado do conhecimento necessário constrói o pensamento usufruindo dele a partir dos critérios acima, e desenvolve plenamente seu papel como cidadão. Afinal, um cidadão de verdade que pensa sua realidade e a transforma.

A filosofia consegue dá um salto a frente diferenciando-se, por exemplo, das

letras ou do uso formal da gramática cujos procedimentos se assemelham. No caso da análise e da interpretação ela consegue dá um sentido reflexivo sobre o significado da palavra no texto. Ela reflete o pensamento dentro do contexto que expressa toda a história de uma ideia. Tratamos nesse caso, abalizados dentro do conhecimento adquirido através da tradição filosófica. Assim, traçam-se as especificidades que cabem ao professor enquanto meio de acesso a esse conhecimento desenvolver todas as capacidades que lhe são atribuídas. Para isso a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) enfatiza a graduação específica do professor em filosofia para a construção de um pensamento filosófico dentro de um sistema de educação onde os jovens são normalmente bombardeados por diversas informações, despertar os jovens para reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente devem ser os objetivos do professor. Com relação a isso, do mesmo modo que se exige o mínimo de desenvolvimento das habilidades de criatividade, por exemplo, com relação aos alunos também se exige isso dos professores.

O professor deve explorar sua capacidade de criar em função de transmitir seus conhecimentos de acordo com as capacidades cognoscitivas dos alunos sem copiar a mesma forma como ele mesmo tenha visto em sua formação. Para que não haja tanta dificuldade em relacionar a teoria à prática é preciso que o professor tenha em sua mente os três grupos onde se definem as competências e as habilidades cujo professor poderá aumentar todo o potencial de que o mesmo dispõe em filosofia.

1º Representação e comunicação:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler de modo filosófico textos de diferentes e estruturas e registros;
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º Investigação e compreensão:

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º Contextualização sociocultural:

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológico.

Esses três pontos sintetizam como deve se dá o ensino de filosofia no ensino médio definindo de maneira clara tanto como referência a própria filosofia e seus conhecimentos essenciais, como partindo da história da filosofia indo até discussões a cerca dos dias atuais, é preciso transpor e acreditar que nas escolas estamos plantando sementes para cultivarmos um futuro promissor onde as novas sociedades possam usufruir beneficentemente do conhecimento adquirido nos dias atuais. Para isso é preciso consolidar o ensino da filosofia buscando sempre a excelência com professores formados na área e que também se dediquem na formação continua, a carga horária dos mesmos deve se tornar flexível e que se consiga

sempre valorizar esse profissional que na maior parte do tempo é tão menosprezado pelo poder público e os setores da sociedade.

2.2 Referências curriculares para o ensino médio

2.2.1 A volta da Filosofia e as tentativas para estruturar o seu ensino

A filosofia voltou recentemente ao currículo oficial e deixou grandes lacunas no ensino brasileiro principalmente nas escolas públicas onde seu ensino tornou-se desnecessário. Por ter sido considerado um conhecimento fútil quando se pensa especificamente na classe trabalhadora. Ela acabou se tornando apenas um conhecimento restrito à classe dominante, que em toda a história da educação sempre foi privilegiada e tem o direito de refletir sobre seu cotidiano e sua realidade. O texto das orientações curriculares trás assim as idas e vindas da filosofia do currículo oficial.

Tendo sido deixado de ser obrigatória em 1961(Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº5. 692/71) excluída do currículo escolar oficial, a disciplina de filosofia permaneceu em algumas escolas da chamada elite brasileira (escolas particulares). Essa ausência, na grande maioria das escolas, ao longo da história, desencadeou as demandas nos cursos de graduação em filosofia, e conseqüentemente, o seu status como importante eixo integrador da área de linguagens e outras disciplinas do currículo. (idem p.17).

Com a luta dos professores e o empenho dos diversos setores da educação, houve um reconhecimento da filosofia enquanto disciplina e seu caráter de obrigatoriedade no currículo veio trazer um novo direcionamento a educação mostrando que tanto a filosofia quanto a sociologia são importantes na formação dos estudantes para sua consolidação a publicação da resolução referente a esse entendimento consta no nº 4 de 16 de agosto de 2006, § 3º no artigo 10 da resolução nº 03/98. Onde se pode compreender que na organização curricular por disciplinas deve se incluir filosofia e sociologia, principalmente para o ensino médio para contribuir efetivamente para a formação humanística dos jovens destacando que a formação do currículo deve conter a historia da filosofia e os demais filósofos posteriores.

Anteriormente a obrigatoriedade não era explicita por parte (LDBEN) lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional somente quando do recebimento do oficio nº9647/GAB/SEB/MEC, de Novembro de 2005 pelo MEC encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) pode-se então não mais apelação nas escolas de todo país se disponibilizou horários para aulas de filosofia e sociologia.

Com esse ato foi possível dar um primeiro passo para a consolidação da filosofia. Como que um legado da historia da filosofia a proposta de ensino filosófico é inspirada em conceitos de educação para jovens tanto em Sócrates quanto em seu discípulo Platão viu que uma boa formação aos jovens os tornaria homens aptos para ocuparem cargos públicos. Algo que era na Grécia antiga motivo de gloria e orgulho, porem uma formação boa não consistia em somente dominar a oratória como ensinavam os Sofistas, educação que para Platão se reduzia

a um conhecimento puramente técnico. Desde o período grego que a formação dos jovens merecia uma boa reflexão quanto a sua preparação ética e moral. Na Grécia antiga o desejo era formar cidadãos que fossem dotados de virtudes e conseqüentemente de senso de justiça e verdade.

Dentro dos meios de ensinar filosofia no ensino médio aos jovens podemos perceber um esforço dos consultores do MEC e dos professores que a filosofia deve se basear em conteúdos próprios para isso se uniram para apresentar sugestões que serve pra preparar um currículo ou material didático que correspondam às exigências necessárias ao ensino da disciplina no ensino médio. Levando em consideração os conteúdos que são dados na graduação. O intuito não é o de preparar os jovens para uma futura graduação em Filosofia, mas sim habituá-los a trabalharem conceitos de forma mais sistemática, levando-os a pensarem filosoficamente.

As sugestões são bastante pertinentes visto que os futuros professores devem possuir domínio pleno de todos os autores a serem trabalhados para que assim consigam transmitir pelo menos algum conteúdo que contribua para a formação de seus alunos. Um problema que interfere diretamente nesse processo é o tempo de que dispõe o professor para dar conta do conteúdo que precisa ser bem trabalhado, ou seja, com tempo hábil para que alunos possam compreender realmente os conceitos filosóficos e os aplicarem de forma correta. Pela lei as aulas devem contar com duas horas semanais, porém, em especialmente em nosso Estado esse tempo se reduz para uma aula semanal com duração de quarenta minutos nas séries do ensino médio, se pensar que o desenvolvimento de qualquer atividade requer uma continuidade é fundamental que os alunos tenham contato ou mesmo o hábito de leitura extraclasse fato que em nosso sistema educacional praticamente não acontece. O aluno no ensino médio brasileiro não desenvolveu hábitos de leituras nas series iniciais algo que prejudica de maneira circunstancial o ensino de filosofia comprometendo de maneira significativa parte do desenvolvimento da disciplina.

Nas referências curriculares para o ensino médio especificamente no ponto 4 se destacam alguns métodos de ensino para a filosofia. O primeiro expõe o método Socrático que é composto pela ironia que consiste em destruir as ilusões sobre o conhecimento e a maiêutica centrada na investigação sobre os conceitos. O segundo ponto trata do método aristotélico ou peripatético (passeio coberto) que é o de dialogar em ambiente onde se pode caminhar. O terceiro é o hegeliano que direciona seu método principalmente para o ginásial que lhe foi imposto como uma obrigação para educação; I. As matérias de ensinamento que condizem com a formação de um ser humano; II. Os métodos

Mais uma vez um reforço se faz sobre o ensinar a filosofar pelo conhecimento adquirido através dos textos clássicos; uma mostra disso está no sistema filosófico de Hegel, onde a metodologia empregada pedagogicamente vem efetivar o pensamento filosófico partindo de uma tradição clássica que só pode ser encontrada nos textos de cada filósofo. Apenas assim podemos dizer que se está compreendendo o verdadeiro caminho do pensamento filosófico só então se pode partir com segurança para se pensar os dias atuais e

enfim expressar opiniões sobre os mesmos sem que essa reflexão tenha como base só o senso comum.

Seja qual for o método escolhido pelo professor ele não deve ser utilizado como a tabua de salvação de ensino para filosofia, quando se trata de educação brasileira deve se compreender primeiramente que cada filósofo pensou no melhor método que se adequasse a sua realidade, a sua cultura e principalmente a seu povo. O primeiro grande passo para buscar um melhor método está justamente em o professor observar sua realidade e até ir além e tentar enxergar a realidade do aluno. As principais características do ensino de filosofia demonstram que as aulas são normalmente expositivas, debatidas, com seminários, e também com trabalhos em grupo, que seguem dentro do roteiro de conteúdos proposto pelo material didático, manuais que são às vezes livros disponibilizados pelo estado ou prefeitura se for o caso de município.

Vale ressaltar que nem todas as escolas têm livros e muitas vezes o professor tem que produzir seu próprio material utilizando nesses casos apostilas. Algumas vezes o professor tem que realmente escrever no quadro o conteúdo; fato esse que dificulta e desfavorece as aulas, pois o tempo se torna seu maior inimigo. É preciso dinamizar também as aulas utilizando outros recursos didáticos para provocar o interesse dos alunos, usando outros meios de tentar dialogar com eles dentro do seu universo trazendo-os para a filosofia fazendo sempre que necessário o uso do texto clássico. Somente assim pode-se ensinar filosofia sem ficar somente no discurso do professor que evapora no vazio, sem fazer sentido algum para os alunos.

3. Um olhar para a docência (professor)

A filosofia mesmo sendo milenar para nossa geração é algo extremamente novo. Consequência disso são os cursos de graduação em filosofia que em nosso estado ainda é considerado um curso novo, ou seja, não dispomos da maturidade que nós é imposta. Mesmo assim quando se opta em ser professor é preciso perceber que a tarefa de educar não é fácil. É chamar para si uma responsabilidade que diz respeito não só intimamente mais também e principalmente a sociedade. Por esse, motivo e entre tantos acreditamos que a filosofia deve ser apresentada aos jovens como um algo novo, diferente.

Ser comprometido com a educação é um pré-requisito básico para qualquer profissional da educação. Não se pode pensar em ensino sem refletir sobre a atuação do professor, essa é uma postura que o próprio professor tem que ter; compreendendo-se como ferramenta de mudança, ou seja, consciência de si, como o velho Sócrates propunha “conhece-te a ti mesmo”. Como se pode cobrar de outras atribuições que na verdade são suas? O interesse do aluno é um segundo plano nesse processo, é preciso se perguntar: qual é o meu interesse enquanto educador? A atitude do professor deve ser guiada pela superação como nos mostra Paulo Freire.

Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que lhes aclaram os obstáculos ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como o próprio da existência humana é a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração. (FREIRE, 1979, p. 18)

Como conhecedor da realidade educacional brasileira o educador Freire faz comentários com conhecimento de causa por isso não me parece uma discussão sem sentido, enquanto o próprio professor não refletir sua atuação enquanto educador não se terá avanços reais em nenhuma disciplina e em seus objetivos reais. Não importar maquiagem a realidade insistente, em algum momento o real aparece e será cobrado daqueles que deveriam ser os primeiros a oferecerem as respostas ou pelo menos buscarem uma. Por acreditar na educação, como porta de entrada para redução das desigualdades, defendendo uma postura do professor voltada para a tendência progressista libertadora criada e defendida por Paulo Freire, onde a sala se torna um lugar de convivência e liberdade. Assim define Lukesi essa relação tão importante entre professor e aluno.

No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, em que o educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. O critério de bom relacionamento é total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto toda a relação de autoridade, sob pena de inviabilizar o trabalho de conscientização, de aproximação de consciência. (LUCKESI, 2011, p. 86)

Muitos são os que se formam todos os anos em licenciatura e quanto desses pode ser considerado educadores, como alguém se sente no direito de julgar o outro enquanto aluno que não se interessa pelo conhecimento, enquanto ele próprio escreve algo que só serve para ocupar espaço dentro de pasta e acumular mofo e poeira. Algo escrito num papel não tem sentido quando não se realiza na vida. O próprio Platão questionava a educação que os sofistas estavam disseminando na Grécia antiga, por se tratar de uma educação sem reflexão, palavras lançadas ao vento, educação tecnicista, sem formar os cidadãos para suas obrigações públicas e também políticas. Assim, como a própria filosofia a educação também era constantemente discutida pelos filósofos ignorá-las e até tentar justificar uma apatia individual e a falta de comprometimento com a educação brasileira não levará nem a educação nem a filosofia a lugar nenhum.

Se de um modo geral as demais disciplinas não aproximam o aluno do conhecimento real, justamente por se tratar somente como algo útil sem a transversalidade necessária e se mostram ineficazes contribuindo de forma significativa para o abandono das escolas pelos alunos, é chegada a hora de se refletir sobre as possibilidades de mudança e não justificar os próprios erros cometendo-os novamente. O sentido da retomada da filosofia nas escolas deve servi como exemplo. Exemplo de que a sociedade quer e exige que se busque

saídas para os seus problemas da educação, não deixando de fora o conhecimento, ou melhor, o verdadeiro saber, aquele que quando apreendido realmente jamais se esquece.

Enquanto regente no estágio II pude pôr em prática algumas citações de textos clássicos como forma de aproximar o autor do aluno. Consegui notar diversas reações de estranhamento da linguagem, de perceber que os autores falavam de problemas não tão distantes dos nossos, e até mesmo de espanto diante de percebe o diálogo do próprio autor. Assim em um breve momento inicial me dei conta que nem tudo está perdido e talvez nem nós mesmo colhamos os frutos que plantamos hoje. Porém assim é a filosofia, não soluciona os problemas mais os suscita nas nossas mentes. Desse modo, se dá o filosofar, afinal o texto sozinho não é filosófico precisa de alguém para executar essa tarefa que intrinsecamente relaciona-se com o homem dotado de razão. Nossos alunos têm essas capacidades mais precisam ser despertadas neles e não vejo outro jeito se não os iniciarmos no mundo de cada filósofo.

Conclusão

A conclusão desse relatório é refletida primeiramente em cima do objeto que tomei como referência para investigar, ou seja, a utilização de textos clássicos no ensino médio. Primeiramente, revelo que a experiência que considero negativa, nesse caso, das aulas de filosofia nas quais participei enquanto observadora sob uma ótica voltada para a leitura de textos clássicos, considero apenas um fato isolado que em nenhum momento foi feita a retomada de um texto traduzido que venha realmente expressar a ideia de um grande autor da filosofia. De nenhuma maneira isso desqualifica o meu objeto, pelo fato de não retratar fielmente a realidade de todas as escolas. Por isso não inviabiliza a minha defesa da utilização dos textos clássicos para o ensino da disciplina de filosofia no ensino médio. Acredito não pelo simples fato de compreender a filosofia como importante ferramenta na formação de cidadãos mais conscientes, mais sim porque tenho esperança no futuro e na educação brasileira como um caminho para uma sociedade mais justa. Visto que essa experiência no estágio não foi a minha única experiência como observadora em sala de aula, já vivenciei e pude presenciar em outras escolas, caso específico, de prática pedagógica II a utilização de textos clássicos por outro professor que também dá aulas no ensino médio, sendo essa uma oportunidade de ter outra visão da prática de ensino em filosofia e com a utilização dos textos clássicos, onde especialmente obtive uma prova muito positiva, não me sinto acreditando em nem um momento em uma realidade utópica. Para esse processo de amadurecimento em relação a iniciativa de trabalhar a experiência do estágio de filosofia levando-nos a pensar sobre problemas que até então desconhecíamos nos traz para o mundo real da escola pública, cheia de problemas e conflitos cotidianos. E além do mais, a viver esse momento empírico filosoficamente. Acredito em uma chance única de vivermos um pouco da realidade no estágio onde totalmente o objetivo esteja voltado a prática de ensino de filosofia. No geral reafirmo a minha convicção de que a escolha de se ensinar a filosofar é o do professor e que ele é peça fundamental nesse processo, o uso dos textos da tradição filosófica vem a alicerçar esse

conhecimento em bases firmes. Mas para isso é necessário comprometimento do profissional com a educação como defendia Paulo Freire.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, “ensopados”. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 1979, p. 19).

O pensamento de Freire resume o que deve ser a atuação do professor, seja em filosofia ou em qualquer área do conhecimento. Os métodos mais avançados tecnologicamente nesse aspecto são irrelevantes, visto que o melhor método do mundo não é capaz de unificar-se em uma fórmula perfeita que será empregada por todos e terá os mesmos resultados. A aplicação dos métodos depende, exclusivamente, do professor e encontramos em alguns casos pessoas comprometidas enquanto profissional com a educação e infelizmente também nos deparamos com os que buscam justificar o injustificável. Por fim a conclusão que chego é a de que para que um método seja eficaz é necessário o envolvimento do docente de forma direta e consistente, não usando a universalidade do conhecimento como algo pronto e acabado afinal a criatividade perderia seu lugar e seria impossível para a educação sobreviver estaticamente em um mundo que está sempre em transformação, ou seja, num eterno devir.

Referências Bibliográficas

- SAVIANI, DEMERVAL, 1944. *Educação do senso comum à consciência filosófica* / Demerval Saviani. - 18. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (Coleção educação contemporânea)
- GADOTTI, MOACIR, 2006. *História das idéias pedagógicas*. 8º Ed, Ática – SP/ Série Educação
- HADDAD, SERGIO, e DI PIERRO, MARIA CLARA, 2000. *Escolarização de jovens e adultos*. Nº14. Disponível em: [www. Anel.org. br/rbe](http://www.Anel.org.br/rbe) Acesso em 29/08/2011
- FREIRE, PAULO, 1979. *Educação e mudança/* tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins - Rio de Janeiro – Ed, Paz e terra. Coleção educação e mudança vol.1
- ABBAGNANO, NICOLA, 1901-1990. *Dicionário de filosofia/* Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti -5º Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CIÊNCIAS, HUMANAS E TECNOLÓGICAS vol.3 Brasília: *Ministério da Educação e Cultura*, 2006, 133 p. (Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio)
- CERLETTI, ALEJANDRO, 2009. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. (tradução Ingrid Muller Xavier). – Belo Horizonte – Autêntica Editora. (Ensino de Filosofia)
- GOTO, ROBERTO, *Coleção filosofar é preciso*. Edições Loyola, São Paulo, 2009.
- ARANHA, MARIA LÚCIA DE ARRUDA, e MARTINS, MARIA HELENA PIRES 2003.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. *Filosofia da educação* – 3º ed- São Paulo- Cortez, *Filosofando: Introdução à filosofia* - 3ºed. Revista- São Paulo-

O USO DA TEORIA DOS ATOS ILOCUCIONÁRIOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Pedro Danilo Galdino¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é tentar esclarecer alguns elementos da comunicação coloquial e, sobretudo, da comunicação feita na educação a partir da teoria dos atos de fala, desenvolvidos por John Langshaw Austin e John R. Searle, dando uma maior ênfase aos chamados atos ilocucionários. Propõe-se, com isso, demonstrar as razões que corroboram com a ideia de que uma maior compreensão sobre os atos ilocucionários pode levar a uma melhor formação e uma atuação mais eficaz por parte dos docentes do ensino médio em suas aulas. Para tanto, mostrar-se-á como foi desenvolvida a teoria das falas, como se configura seus elementos e, sobretudo, como se caracteriza os atos ilocucionários e sua distinção dos atos locucionários e perlocucionários, além de fazer a devida relação com o ambiente no qual está inserido o discurso da educação, sobretudo, no ensino médio. Espera-se com esse trabalho e com esta metodologia clarear as características do discurso a partir das diversas características inerentes às forças ilocucionárias dos enunciados. Procura-se, portanto, com o presente trabalho elaborar fundamentos da educação e do ensino a partir de elementos constitutivos do pensamento clássico da filosofia da linguagem.

Palavra-chaves: Filosofia da linguagem. Atos de fala. Atos ilocucionários. Educação.

Introdução

Com os inúmeros trabalhos que versam sobre os fundamentos da filosofia na educação que contribuem em muito no melhoramento das discussões sobre a temática e, sobretudo, que engrandecem os questionamentos sobre o papel da filosofia na grade escolar do ensino médio e seu papel numa educação igualitária que tanto se almeja, visto com o presente artigo, na tentativa de criar um trabalho no mínimo inovador, articular e tentar esclarecer alguns elementos da comunicação coloquial e, em especial, da comunicação feita nas salas de aula a partir da teoria dos atos de fala, desenvolvidos por John Langshaw Austin e John R. Searle, dando uma maior ênfase aos chamados atos ilocucionários. Procura-se, portanto, elaborar fundamentos da educação e do ensino a partir de elementos constitutivos do pensamento clássico da filosofia da linguagem. Propõe-se, com isso, demonstrar as razões que corroboram com a ideia de que uma maior compreensão sobre os atos ilocucionários pode levar a uma melhor formação e uma atuação mais eficaz por parte dos docentes do ensino médio em suas aulas. Espera-se clarear as características do discurso a partir das diversas características inerentes às forças ilocucionárias dos enunciados.

Para tanto, o artigo dividir-se-á em três momentos. A presente introdução cujo objetivo será mostrar como se desenvolverá e como será dividido o trabalho, além de esclarecer a metodologia empregada e as razões que levaram para o desenvolvimento e

¹ Aluno graduando do curso de filosofia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista Capes do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), presidente do Centro Acadêmico Estudantil de filosofia da UFRN e representante discente do CONSEC – Conselho do centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN. E-mail: pedrodanilo@rocketmail.com

escrita deste artigo. Em seguida, mostrar-se-á como foi desenvolvida a teoria das falas, como se configura seus elementos e, sobretudo, como se caracteriza os atos ilocucionários e sua distinção dos atos locucionários e perlocucionários, nas obras de John Searle e de John Langshaw Austin. Por último, desenvolver-se-á as implicações de tal análise no campo educacional fazendo a devida relação com o ambiente no qual está inserido o discurso da educação, em especial, no ensino médio.

Inicialmente, mostrar-se-á a metodologia e às razões para a construção do presente artigo. A metodologia será essencialmente filosófica no sentido de criação e recriação de conceitos, pensada por Deleuze e Guatarri em *O que é filosofia?* e lembrada por Renata Aspis quando pensa a especificidade da filosofia e de seu ensino a partir do prisma de criação de conceitos em seu livro *Ensinar filosofia: um livro para professores*. Procura-se fazer uma “apropriação” dos conceitos clássicos da filosofia da linguagem pensados por John Austin e John Searle, tendo em vista que, usando as palavras de Renata Aspis, “tomar o conceito de outro filósofo para si é resignificá-lo, fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano” (ASPIS, p. 39). Pretende-se descolar de seu contexto inicial e, portanto, recriar e recolocar os conceitos fundamentais da filosofia da linguagem para o campo educacional.

Contudo, qual o porquê de usar essa fundamentação teórica da educação a partir de uma perspectiva da filosofia da linguagem? É evidente que no processo educacional proferem-se inúmeros enunciados com múltiplos e diferentes significados, forças e intencionalidades, isto é, tem-se o objetivo de transmitir múltiplas mensagens aos locutores. Com isso, na medida em que o docente e o discente – conscientes de suas ações que são compromissivas com o processo educacional cujo discurso afere asserções, perguntas, demonstra, é diretivo e expressivo – para alcançarem um nível de excelência no ensino devem se tornar mais “conscientes” da consciência e da intencionalidade inerentes ao discurso. A razão para este trabalho é este: clarear a função do discurso nas salas de aula para podermos transmitir melhor aquilo que queremos comunicar.

Os atos de fala e atos ilocucionários

John Langshaw Austin, John Searle e outros com seus esforços desenvolveram uma filosofia da linguagem fundada e articulada a partir da teoria dos atos de fala. Neste momento explicarei tal ato, de forma superficial, mas de forma suficiente para as pretensões de relacioná-la com a educação. Inicialmente, faz-se necessário clarear o que se quer dizer com atos de fala? Os atos de fala é uma teoria desenvolvida na filosofia da linguagem inicialmente com J. Austin e desenvolvido por J. Searle, Daniel Vanderveken e outros e, de forma simplória, caracteriza-se em determinar os elementos constitutivos que são indissociáveis da linguagem, ou seja, as partículas fundamentais da fala que são para Austin: morfemas, fonemas e frases – os quais se denominam atos de enunciação –, referir e predicar – que executam atos proposicionais – e os atos ilocucionários que são afirmações, perguntas, ordens, promessas.

Tratarei rapidamente sobre o elemento mais simples dos atos de fala e que são por si próprios desprovidos de sentidos, os morfemas e fonemas. Eles são os elementos mínimos

que constituem uma palavra, seja ela escrita ou falada. Os morfemas são símbolos escritos e que são sozinhos, descontextualizados, desprovidos de qualquer tipo de significação como, por exemplo, a letra “f”. Os fonemas ganham, da mesma maneira que os morfemas, a caracterização de ser desprovidos de significação. Tanto os morfemas e fonemas, quanto frases constituem-se como atos de enunciação.

Os atos proposicionais, por sua vez, são caracterizados por serem desprovidos de completude, pois ainda não são atos ilocucionários, mas que são essenciais para a comunicação – assim como os atos de enunciação –, pois sem ele não poderíamos nos pronunciar com uma determinada intencionalidade, visando determinado efeito sobre o interlocutor. Porém, tal intencionalidade e efeito só se concretizam com os atos ilocucionários cuja completude mostra em qual grupo se enquadra a enunciação.

Uma mesma proposição pode ser escrita de forma distinta como diz Searle: “Cada vez que dois atos ilocucionários contêm a mesma referência e a mesma predicação, e se a significação da expressão referencial é a mesma nos dois casos, diremos que é a mesma proposição que é expressa” (SEARLE, p. 42). Vamos tentar entender esta afirmação. Entrementes, antes de analisarmos tal afirmação devemos esclarecer o que o autor entende por referência e predicação².

Primeiramente a referência. Referência, de forma resumida, para John Searle, são expressões que servem para isolar ou identificar um determinado objeto, uma particularidade, em suma, uma singularidade. Neste sentido, apesar de parecer o contrário, a referência pode se direcionar a algum grupo desde que ele seja tratado como objeto e não como classe de objetos. Mas o que são predicações? De forma resumida, predicações são apenas expressões que se relacionam a algum referencial e não são universais, isto é, não são predicações com o sentido utilizado pela lógica, como no exemplo: “Todo homem é mortal”, “Sócrates é homem”, portanto, “Sócrates é mortal”.

Com isso em mente, voltemos à enunciação anterior e passemos a analisá-la. Se se têm dois atos ilocucionários ou enunciações completas cuja predicação, referência e significação são idênticas, os atos proposições também serão idênticos. Tomemos, em nível de exemplo, os seguintes enunciados: “Se João fumar muito, não viverá muito tempo” e “João fumando muito, não viverá muito tempo?”. Percebemos que a referência e a predicação são as mesmas, mas são notadamente enunciados díspares. Então, como diferenciar enunciações que expressam a mesma proposição como se viu no caso anterior? A partir do que foi explanado, podemos afirmar que o grau maior de diferenciação entre enunciados não estão nas proposições em si mesmas, porém, nas forças ilocucionárias inerentes aos atos ilocucionários.

Com isso podemos focar naquilo que nos interessa: os atos ilocucionários. Contudo, antes de entrarmos propriamente nos atos ilocucionários, façamos uma breve distinção destes com os atos locucionários e perlocucionários para excluirmos estes e focarmos no que nos interessa para o trabalho. Os atos locucionários é um ato de dizer algo, sendo este dizer um ruído, uma palavra ou ainda uma palavra usada dentro de um contexto no qual ganha

² Cf. o livro *Os atos de Fala* de John Searle, sobretudo, o capítulo 02: “Expressões, significações e atos de fala” no qual ele faz uma explicação mais completa sobre a questão.

significação. Com isso podemos dizer que um ato ilocucionário também é em sua essência um ato locucionário. Por outro lado temos o ato perlocucionário. Nele podemos introduzir a ideia de consequência, isto é, nas palavras de Austin: “Sempre introduzirmos nesse caso uma gama maior ou menor de ‘consequências’, algumas das quais podem ser não intencionais.” (AUSTIN, p.93). Esta é a diferença primordial entre um ato ilocucionário e um ato perlocucionário, o primeiro é sempre intencional enquanto que o segundo pode ser desprovido de intencionalidade.

Finalmente, os atos ilocucionários. Inicialmente uma constatação: de certa forma Daniel Vanderveken profere uma afirmação radical e, ao mesmo assim coerente, ao dizer que as primeiras unidades de real significação são os atos ilocucionários. Com este parecer podemos conferir à significação a completude intencional como sendo as condições suficientes e necessárias para a realização de significação em uma proposição, isto é, só há significação completa quando se realiza um ato linguístico completo. Desta constatação podemos derivar inúmeros problemas e questões como para ficarmos em uma questão em nível de exemplo: um bebê diz *té* e a mãe entende o que ele quer dizer com este som, será que podemos dizer que *té* é um ato completo de significação e, por conseguinte, um ato ilocucionário? ³Entretanto, esta não é a preocupação central do presente artigo, continuemos fazendo a análise dos atos ilocucionários sem derivar possíveis problemas desta teoria, pois o objetivo do trabalho é erigir na educação bases e fundamentos a partir da filosofia da linguagem.

Façamos uma análise dos atos ilocucionários a partir de uma estrutura lógica de segunda ordem. Em sua maioria, tais atos são caracterizados da seguinte maneira $F(P)$, no qual “ f ” é uma força ilocucionária e P um conteúdo proposicional. Contudo, podemos ter outras construções lógicas como a partir da negação $\neg F(P)$ ⁴ e da condicional $P \Rightarrow F(Q)$ ⁵, porém, não me prolongarei a este respeito. Já fizemos uma explicação sobre as proposições anteriormente quando nos referimos a atos proposicionais – a fase anterior aos atos ilocucionários. Por momento tratemos da força ilocucionária.

Como já afirmamos anteriormente uma mesma proposição pode ter intenções comunicativas distintas, quando, por exemplo, ao proferirmos P , podemos fazer perguntas, asserções, ordens, pedidos, promessas, declarações, testemunhos, definições. Neste sentido o que distingue, em última instância, o sentido de P é a força ilocucional. Entretanto, como saber se um ato ilocucionário tem uma força ilocucional ou outra? Devemos definir o que marca a força ilocucional de um enunciado. Daniel Vanderveken assinala que “O marcador de força ilocucionária de um enunciado elementar se compõe de palavras e de outros traços

³ No texto *Atos de discurso: ensaio de filosofia da linguagem e da mente sobre a significação* de Daniel Vanderveken, no capítulo 01, pode-se fazer uma leve alusão e uma breve explicação que afirma que a fala de um bebê poderia ser um ato ilocucionário desde que providos de uma intencionalidade.

⁴ Cf o texto citado de Daniel Vanderveken, capítulo 01, seção II, e o capítulo 02 do livro *Atos de fala* de John Searle quando ele trata das proposições no subitem 2.4 – neste ponto ele afirmar que há uma clara distinção entre a negação do conteúdo proposicional e a negação da força ilocucionária.

⁵ Cf o texto citado de Daniel Vanderveken, capítulo 01, seção II.

sintáticos cuja significação determina que sua enunciação literal, num contexto possível de uso, tem uma, ou se ele é ambíguo, várias forças ilocucionárias possíveis.” (VANDERVEKEN, p. 19, 2011), ou seja, o que marca F é o verbo utilizado, a ordem das palavras, a entonação na fala, os sinais de pontuação, os gestos feitos no momento de uma fala, etc.

Os atos de fala e atos ilocucionários no âmbito educacional

Tendo em mente toda esta parte teórica vislumbrada no momento anterior, podemos tirar muito pano para discutirmos a educação e, principalmente, o desenvolvimento das aulas nas escolas. Agora vamos redirecionar a filosofia da linguagem ao campo que nos interessa no momento: a educação. Contudo, antes temos que responder a seguinte questão: como faremos esta reterritorialização, usando uma terminologia de Deleuze e Renata Aspís, de conceitos clássicos da filosofia da linguagem ao âmbito educacional? Essa reterritorialização será feita utilizando exemplos de práticas comuns nas salas de aula, tais como, explicações, questionamentos, atividades orais e escritas, tendo no horizonte uma caracterização de como deve acontecer uma boa aula, tanto para o professor quanto para o aluno.

É evidente que todos os elementos supracitados que compõem a linguagem, tais como atos enunciativos, atos proposicionais, atos perlocucionários, atos locucionais são bastante observáveis no nosso cotidiano na sala de aula. Porém, por se configurar em uma forma completa, os atos ilocucionários serão explicitados com maior ênfase neste momento do trabalho o qual visa pensar as preocupações que aparecem no âmbito educacional. Tratar-se-á de algumas forças ilocucionárias mais interessantes e usaremos exemplos do cotidiano escolar para com isso podermos pensar a aproximação entre a linguagem e a educação.

As forças ilocucionárias que tratarei daqui por diante serão a interrogativa, a afirmativa e a explicação – poder-se-ia entrar nesta análise a força ilocucionária de prometer, entretanto, a questão a este respeito é mais complexa e complicada⁶. Porém, por que a escolha dessas forças ilocucionárias? Porém de forma preliminar, devemos explicar de forma geral qual a razão destas forças ilocucionárias serem evidenciadas. Compreendo que, de certa forma, o método pedagógico pensado por Silvio Gallo e Renata Aspís está contido, pelo menos a essência, nestas forças ilocucionárias, Explicarei uma por uma, de forma mais pormenorizada, tentando evidenciar os marcadores inerentes a cada uma delas e, além disso, pensarei dicas pedagógicas importantes para um bom processo educacional derivadas de cada força ilocucional tratada.

Inicialmente, o ato ilocucionário cuja força está configurada pelo questionamento, pelas perguntas que proferimos, isto é, a força ilocucionária da interrogação. Para justificarmos a escolha dessa força ilocucionária devemos atentar a um fato que é bastante evidente: tanto na educação, quanto na ciência ou na filosofia o questionamento, o perguntar-se é essencial e o ponto de partida de tudo. Este questionamento, usando o que diz Castoriadis, é o cerne do homem, pois ele é criador. Portanto, não deveríamos deixá-lo de fora, tendo em vista que ela é importantíssima no processo educacional e no próprio proceder do homem que é essencialmente questionador.

⁶ Cf A obra *Atos de Fala* de John Searle, capítulo 03, seção 3.1: *A promessa: um ato complexo*.

O questionamento é a segunda parte do método pedagógico pensado por Silvio Gallo e por Renata Aspis e, de certa maneira, é a parte mais importante na primeira metade desse processo de ensinar filosofia, pois se os alunos não conseguirem pensar as questões levantadas como sendo interessantes relevantes para a sua vida, então os alunos não terão o empenho de continuar na pesquisa filosófica e não se interessará em estudar filosofia. É um grande problema, se o aluno achar interessante a parte da sensibilização, mas mesmo assim achar as questões, levantadas no momento seguinte, desinteressantes.

A força ilocucionária de questionar se configura quando a nossa intenção é inquirir o nosso interlocutor a responder a uma determinada questão. As aulas, normalmente, articulam-se através desse processo dialógico de questionamento e resposta, mas como perceber os marcadores de força ilocucionária? Esta questão parece ser sem importância, mas vamos respondê-la. É evidente que sabemos que alguém está fazendo uma questão quando ela faz uma entonação própria ao se exprimir, um gesto com as mãos ou com o rosto, ou, ainda, no caso da escrita, percebemos que alguém faz uma questão dependendo da colocação de um acento de interrogação no final da frase – no caso do português, por exemplo.

Contudo, como o questionamento deve ser utilizado na sala de aula? Ou mudando a questão, como utilizar de forma correta e prática as indagações em sala de aula? A resposta para estas questões é a seguinte: sendo o mais claro possível com as perguntas feitas aos alunos. Para que sejamos claros ao nos comunicarmos devemos nos atentar às particularidades dos interlocutores e, desta forma, devemos nos adaptar. Não devemos, por exemplo, quando quisermos explicar o pensamento estético de Kant da *Crítica da faculdade de julgar*, fazer perguntas tão rebuscadas quanto o texto trabalhado, pois em inúmeras vezes os alunos não conseguirão entender a questão e não poderão responder nem de forma superficial ou, de uma forma mais completa, devemos adaptar as questões ao nível de desenvolvimento, maturação e contexto no qual o aluno está inserido. Neste sentido, os questionamentos, que direcionarão as aulas, devem ser feitos de forma tal que os alunos os compreenderá e poderão respondê-las para que a aula flua de forma mais interessante.

Por outro lado, podemos pensar que a segunda metade do processo pedagógico de Gallo e Aspis, está envolto no binômio afirmação/explicação. Tanto nas aulas expositivas sobre os filósofos da tradição tratados no momento da investigação filosófica, quanto no momento de conceitualização no qual os alunos propõem saídas possíveis, a partir do exercício de criação de conceitos, às questões propostas, tendo em vista os filósofos da tradição que pensaram tal questão e que foram estudados no momento de investigação. Por esta razão, neste momento, serão destacadas as forças ilocucionárias da afirmação e da explicação.

Durante as aulas mais expositivas, afirmações e explicações são indispensáveis – não devemos pensar que aulas expositivas não são necessárias por algumas vezes elas serem tachadas de chatas ou entediadas. Já por esta razão não poderíamos fugir de uma análise das forças ilocucionárias da afirmação e explicação. Assim como no caso anterior, da força de questionar, as explicações e afirmações contêm marcas de força ilocucionárias cujas características se inserem no gesto, no tom de voz, na colocação de um determinado verbo em detrimento de outro, na escrita a partir da pontuação, de rearranjos de palavras, etc. De

certa forma, é desta forma que depreendemos, quase instintivamente, o uso de uma determinada força ilocucionária na nossa linguagem corriqueira e acadêmica.

Qual o papel das afirmações e explicações na sala de aula? Elas são de extrema importância, pois são nessas aulas que em muitas vezes os alunos saem de suas opiniões do senso comum e passam a uma compreensão mais rica de modo que possam compreender de forma mais clara questões filosóficas e de outras disciplinas. Como devemos proferir nossas explicações e afirmações em sala de aula? Também, assim como no caso dos questionamentos, a clareza nas palavras deve ser evidenciada. Ao explicarmos devemos ter a preocupação ao significado das palavras, ao perfil subjetivo do aluno constituído por elementos sócio-político-cultural, entre outras coisas.

Neste sentido, deve-se ser claro na fala e na escrita, tanto o professor quanto o alunado, pois quem faz explicações e afirmações não é apenas o professor, mas também o aluno – no meu ponto de vista, aliás, quem deve afirmar mais e explicar durante mais vezes deve ser o aluno, pois ele é o foco do processo educacional e o professor deve apenas ajudá-lo para que possa criar suas próprias explicações das questões postas, suas próprias *sub-versões*, como nos ensina Renata Aspis.

Conclusão

Em suma, podemos evidenciar como as preocupações para o desenvolvimento de uma aula devem passar antes pelo campo da linguagem, isto é, devemos atentar aos processos linguísticos que, nós professores, proferimos em sala de aula e que tanto almejamos que os alunos também utilizem de forma clara e concisa, as palavras que utilizamos, a intencionalidade inerente ao que falamos, as consequências daquilo que fazemos. Para proporcionarmos e participarmos de aulas mais interessantes e mais envolventes, devemos evitar obscurantismos e linguagens que não condizem com o perfil do aluno e devemos nos preocupar se o entendimento estará minimamente ocorrendo por parte dos alunos.

As proposições, portanto, devem ser bem pensadas para que não percamos os alunos no caminho do processo de ensinar filosofia, isto é, devemos aproximar a realidade do aluno para as questões filosóficas, ou, antes fazer o caminho inverso, aproximar as questões presentes na tradição filosófica para os alunos usá-las de forma que possam compreender de forma mais completa as suas próprias realidades, para com isso tudo o aluno saber o porquê de estudar filosofia – pois será visível que a filosofia não é algo tão abstrato a ponto de não fazer parte da vida de quem quer pensar sobre a vida, o conhecimento, a cultura, os valores éticos, as práticas artísticas e políticas.

Nestes termos, a filosofia da linguagem, parece se estabelecer como um bom fundamento para a educação, mas evidentemente que não se configura como o único possível, ao nos clarear os elementos constitutivos da fala: os enunciados, as intenções, as proposições, etc., como estas se configuram e como elas se relacionam com o cotidiano de quem é provido de linguagem, ou seja, todo e qualquer ser humano. Usando elementos do pensamento e a vida do filósofo antigo Heráclito de Éfeso, que em muito continua mais novo do que nunca, podemos afirmar que a razão universal das coisas é o *logos* e analogamente

que para o homem o *logos* é a palavra. Contudo, devemos censurar o a figura do filósofo jônico por este ter sido considerado o Skoteinós, o obscuro, pois isto na prática educacional mais inibe do que cria o conhecimento. E a razão maior para o processo educacional e, sobretudo, o ensino de filosofia é a criação.

Referências bibliográficas:

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar filosofia: um livro para professores. São Paulo: Attamídia e educação, 2009.

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do Labirinto: a ascensão da insignificância. Vol. IV. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. D.E.L.T.A. P.117-143, 2002.

SEARLE, J. R. Os atos de fala. Coordenação de Tradução Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almeida, 1981.

VANDEVERKEN, Daniel. Ensaio de filosofia da linguagem e da mente sobre a significação. Trad. Cândida Jaci de Sousa Melo. Quebec, Natal: Université du Québec à Trois-Rivières e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. Meaning and speech acts. Cambridge: Cambridge University press.

FILOSOFIA: ESPECIFICIDADES E PROPOSTAS PARA SEU ENSINO

Diego Monteiro Fernandes*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo expor as especificidades e propostas para o ensino de filosofia. Divide-se em duas partes: a primeira definirá a escola enquanto instituição de ensino, as especificidades do ensino médio e da disciplina de filosofia. A segunda discorrerá sobre ensino de filosofia no nível médio e metodologias a serem empregadas no ensejo de formar cidadãos críticos e autônomos, educando ao pensar reflexivo. Os métodos utilizados pelos docentes, são os responsáveis por provocar o interesse no discente a buscar soluções aos seus questionamentos. Contudo, percebe-se que o modo de ensinar do docente é o grande propulsor do processo ensino-aprendizagem. O docente de filosofia deve, em seu fazer, auxiliar o discente na construção do conhecimento.

Palavra-chaves: Escola. Ensino de Filosofia. Metodologias.

1 Escola, ensino médio e filosofia: especificidades

A compreensão da necessidade de formação intelectual, científica, vem se ampliando conforme a exigência das ciências, da tecnologia, das teorias, dos conceitos, estar atualizado com o desenvolvimento, esta é a deixa da vez. No Brasil, a questão não muda muito, o que diferencia é quanto a “velocidade”¹ do processo de evolução. Assim, a escola, surge como meio de apreensão, reflexão e produção de conhecimento, esta como instituição de ensino é uma realidade existente desde o período da colonização em que a educação era, efetivamente, insígnia do poder da elite. Como nos mostra, Vieira (2007, p. 69): “A *ausência* do público no passado revela a *presença* do privado na educação brasileira desde nossas origens” (grifos do autor), constituindo dessa forma uma sociedade excludente, em que,

As origens dessa temática no campo educacional remontam ao passado e têm raízes arraigadas em nossa história, remetendo para o presente uma carga de significados impossível de ser ignorada. Um exame [...] da nova LDB demandaria que se captasse não apenas o conteúdo expresso em seu *texto*, como também que se buscasse elementos do contexto onde esta é gerada. (VIEIRA, 2007, p. 69, grifos do autor).

Diante dessa realidade, facilmente percebemos que o Brasil a muito vem se desenvolvendo a partir do jogo de interesse das partes mais bem abastadas da sociedade, permanecendo, ainda hoje, excludente. Mas nossa finalidade não é fazer uma abordagem da educação em nosso contexto social, embora se faça necessário, pois a educação está intrínseca na sociedade. Deste modo a instituição escolar, surge; no contexto de uma

* Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia do Campus Caicó-CAC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Email para contato: didifernandes2008@hotmail.com

¹ O termo “velocidade” encontra-se entre aspas, por não caber na colocação, ou seja, a palavra não é a melhor a ser usada, mas a que expressa de modo mais simples o processo discutido.

sociedade que necessita de emancipação e educação, isto no período colonial; como meio de integração e profissionalização da parte até então, excluída. Em suma, a escola, principalmente a pública, passa a existir para “quebrar” a forma hierárquica de formação, já que educação, só era possível àqueles que possuíam condições financeiras para isso. Aranha (2006, p. 299) afirma que:

Não se deve pensar, porém, que estaria se efetivando a democratização do ensino, pois as escolas tinham as poucas vagas disputadas pela classe média – e não pelos pobres –, enquanto a elite continuava com a educação com preceptores, em casa.

O nascimento da instituição escolar acarreta consigo a constituição de leis para regê-la e definir quais e como os recursos, sejam eles humanos, financeiro e social deverão funcionar e se articular para dar subsídio à educação. Um marco na história do nosso sistema educacional remete ao século passado com a conquista da lei que garante a obrigatoriedade do ensino público, mas esse caminho teve muitos tropeços e essa lei passou por várias modificações até a legislação vigente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, concebe que a educação é, “dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (art. 2º). Portanto, a educação tem como característica, conscientizar os indivíduos da condição de existência coletiva e da sua implicabilidade no mundo, e fornecer a estes os meios necessários ao desenvolvimento numa ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios para sua subsistência. Nesta mesma vertente de pensamento a LDB coloca como propósito para a educação básica “... desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (art. 22).

Quanto ao nível médio da formação básica, que nos é de enfoque principal neste artigo, faz pertinente apresentar seus objetivos e sua especificidade. Sobre esta, a LDB refere-se as finalidades do ensino médio, no artigo 35 que define o ensino médio como a etapa final da educação básica, com os seguintes termos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (IDEM)

Este artigo da LDB descreve que o ensino médio é o aperfeiçoamento do fundamental e tendo com o intuito tornarem os indivíduos aptos a realizarem alguma atividade empregatícia tornando-o num ser ético, autônomo e crítico, capaz de assimilar teorias e fazeres social, além disso, habilita a prosseguir com os estudos.

Assim, a partir do estudo da legislação percebe-se que todos os níveis de ensino e suas determinações se apresentam de forma bem “encaixada” e predefinida à efetivação de seus pressupostos e necessidades. Até aqui já percorremos um bom caminho, definimos como a instituição escolar vem se formando, tratamos de demonstrar a definição e os fins da educação básica e mais estritamente do nível médio, nos artigos 35 e 36 da lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Agora nosso enfoque se concentrará numa disciplina específica, a Filosofia, sua organização, seus objetivos, sua obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio, a sua identidade e as competências e habilidades a serem desenvolvidas com a apreensão dos conhecimentos desta disciplina. Faremos isso no próximo ponto que trata da questão do ensino de filosofia e as metodologias a serem utilizadas em sala da aula.

O papel filosófico e pedagógico da filosofia, enquanto disciplina do nível médio, foi quase sempre questionado. No Brasil, a questão da permanência e/ou da ausência da filosofia no currículo escolar protagoniza, mais fortemente hoje, devido sua obrigatoriedade, discussões pedagógicas em torno dos assuntos didático-metodológicos de como se deve ocorrer a educação filosófica no ensino médio. No período colonial, declara Alves (2009, p.178),

A Filosofia teve sua ‘presença garantida’ na Educação e, apesar de não figurar no ensino elementar, teve um papel significativo na formação das classes dirigentes, figurando como área obrigatória nos ‘Estudos Superiores’ que, juntamente com a teologia, constituíam a formação de ‘nível superior’ da Colônia.

No período Republicano a filosofia figurava um quadro de “presença indefinida”²; no período ditatorial está foi retirada dos currículos do ensino médio com a afirmação de ser possuidora de caráter conservador e ligado ao regime anterior. Na Redemocratização aparece de forma controlada, como disciplina optativa, e por isso nem todas as escolas a incluíram em seus currículos. Por fim, com a chegada de 1996 a filosofia, com a LDB, “...a partir da qual se entende que a filosofia passa a ter uma ‘presença inócua’”, ou seja, a filosofia é considerada disciplina inofensiva, que não causa dano ao processo ensino-aprendizagem. (ALVES, 2009 p.184).

² A colocação da expressão, presença indefinida, entre aspas, tem o objetivo de enfatizar a presença da filosofia no período republicano.

Quanto aos objetivos da filosofia no ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.29) dizem que:

A filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se ‘com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores’ (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa.

Ainda no mesmo documento (2006, p.29) encontramos uma observação sobre o objetivo da disciplina filosofia no nível secundário do ensino básico. Que não se restringe a acrescentar um mero conhecimento para enriquecer intelectualmente os educandos. Lançado mão dos conhecimentos adquiridos aprofundando os saberes apreendidos, desenvolvendo a capacidade de resposta devendo ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas. Mas, apoiando-se em conhecimentos prévios, aprendendo a desenvolver competências fugindo da velha metodologia da memorização. Este ponto sobre o objetivo da filosofia no ensino médio será mais bem trabalhado no próximo tópico deste artigo.

2 Ensino de filosofia no nível médio e Metodologias

Nesta segunda parte abordaremos especificamente o ensino de filosofia, sua obrigatoriedade, seu objetivo, as metodologias a serem trabalhadas para a realização do proposto nas competências e habilidades. Uma discussão advinda da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio remete ao profissional que ensinará esta disciplina. Pois, como nunca teve lugar garantido no currículo deste nível de ensino, graduados da área humana, geralmente professores de história, a lecionavam com a finalidade de completar carga horária. Daí questionarmos a postura e as metodologias que o (a) docente de filosofia deve assumir.

O caráter de disciplina obrigatória no ensino médio foi reconhecida pela lei nº 11.684 de 2008 que revogou o inciso III do § 1º do artigo 36 da LDB que dizia que ao final do ensino médio o educando deve demonstrar “...domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (IDEM, p.30) e acrescentou o inciso IV no mesmo artigo determinando que: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (IDEM, p.29). Quanto aos objetivos, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008, p. 29) indicam que:

O objetivo da disciplina filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que

pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos.

Subtende-se com isso que o novo componente curricular merece dedicação ímpar quanto as suas determinações, as metodologias a serem aplicadas com o intento de colaborar com a construção de indivíduos conscientes, capazes de desenvolver talentos, de compreender ciências, letras e artes, formulando assim o melhoramento do capacidade de argumentação, fugindo de paradigmas sócio-culturais e do senso comum.

Tendo em vista a complexidade de ensinar um conhecimento aos alunos do ensino médio, surge uma questão pertinente e perturbadora: como ensinar filosofia? Essa pergunta faz com que pesquisadores da área se debrucem sobre esse tema tentando formular modos de atuação para docentes e para graduandos em filosofia, alertando para o cuidado com a metodologia a ser empregada. Nesse sentido se faz jus apresentar uma proposta de metodologia possível de utilização para que ocorra a realização dos propósitos ressaltados nas competências e habilidades a serem desenvolvidas com o estudo da filosofia.

Gallo (2007) apresenta quatro passos didáticos para o trabalho com o conhecimento filosófico: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Segundo Gallo (2007, p.26), “[...] nessas quatro etapas, podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento”.

O primeiro passo, a sensibilização tem o papel de chamar atenção para o tema discutido e assim afetar os estudantes. Cabe ao docente fazer uso do universo cultural em que os alunos se encontram, e que o tema seja uma realidade vivida por eles. No segundo passo, a problematização, o tema se converte em problema, estimula-se o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercita-se seu caráter de indagador. De modo mais simples, procura-se tornar o tema em problema e instiga-se os alunos na busca de solução para este. No terceiro passo, a investigação, trata de buscar os meios necessários para a solução do problema. Mas, para que haja a investigação e esta tenha como característica ser filosófica, deve-se buscar os conceitos na história da filosofia. No último passo, a conceituação, procura-se recriar e/ou criar novos conceitos, fazendo assim o movimento filosófico propriamente dito, ou seja, a criação de conceitos.

A metodologia apresentada por Gallo (2007) é de muita valia e de grande estímulo ao desenvolvimento das competências e habilidades buscadas com a filosofia, pois perpassa todos os modos pelo qual este conhecimento é construído, quer dizer, tomado um problema

e incitados em solucioná-lo buscamos meios para tanto e por fim, conceituamos a (s) causa (s), ou uma possível solução a tal problema.

Para que o projeto filosófico se torne realidade, é de indispensável importância os métodos utilizados pelo docente para estimular e auxiliar os alunos na empreitada filosófica. Sobre a vocação deste tipo de professor, Matos (2002, p. 266) afirma:

A 'vocação pedagógica' que se espera do professor de filosofia destina-se a 'despertar os jovens para a reflexão filosófica' e a transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Lidar com a filosofia não é algo fácil, mas também não impossível. Conhecer a história da educação de nosso país nos auxilia na busca por melhorias e propor caminhos para solucionar os problemas advindos desta. Rondon no artigo transmite-nos uma mensagem de otimismo:

Cabe a cada um de nós, como professor/intelectuais/filósofos, partindo desses princípios, dar conteúdo objetivo a eles dentro de cada sala de aula, cada escola, cada bairro e cada cidade, procurando estabelecer os obstáculos que limitam a possibilidade de uma educação emancipatória. Perseguir-nos-ão sempre as perguntas do 'por que' 'o que', 'como' e 'onde' ensinar, sem uma resposta única possível, pois a cada desafio, a cada nova situação, as perguntas retornarão buscando novas respostas.

Com isso, crio a mesma expectativa que um pensador alemão tinha sobre a educação, que: "talvez ela se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade" (KANT, 2006. p.16). A medida em que a educação se torna melhor as gerações futuras se direcionam ao aperfeiçoamento da raça humana, ou seja, o homem é o que a educação faz dele.

3 Considerações finais

Ademais, a presença da filosofia no ensino médio enfrentou diversos entraves e ditames, todavia quebrando paradigmas e se fortalecendo quanto a sua necessidade. Conquista alcançada com a sua obrigatoriedade na LDB. Agora devemos fazer com que o ensino de filosofia se efetue, seguindo segundo os documentos norteadores de seu ensino. Buscando formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de sua influência social. Frente a essa colocação, podemos concluir esse trabalho aqui afirmando que os objetivos para tanto foram alcançados, mas que a confirmação de sua eficácia será perceberá na realização da prática docente, e os efeitos se mostrarão na sociedade em formação, ou seja, chegar a inferir que o propósito de crescimento intelectual, social, de indivíduos críticos-reflexivos e conscientes, se fará no futuro.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3º ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de Dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2008. p. 15 – 40.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC); Secretária da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 44 – 68.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.15-36.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad.:Francisco Cock Fontanella. 5º ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006.
- MATTOS, Junot Cornélio. Discutindo a Formação dos Professores de Filosofia. In: KOHAN, Walter Omar; FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002. p. 251-273. (Coleção filosofia e ensino)
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. ed. 10. São Paulo: Cortez, 2007.
- RONDON, Roberto. Por que ser professor de filosofia? Alguns desafios. **Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó**, ano III, n.1-2, 162 – 172, jan.-dez. 2010.

COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA DE FILOSOFIA NA INFÂNCIA

Maria Reilta Dantas Cirino¹
José Francisco das Chagas Souza²

Resumo: O conhecimento da Filosofia compreendido como prática dialógica da argumentação, da construção do pensamento crítico e do espaço do questionamento, apresenta-se como oportunidade de construção de uma educação para o pensar – o exercício do perguntar, conceituar, argumentar – como forma de reflexão contribuindo com a formação cidadã do indivíduo e de sua inserção no contexto histórico-cultural. As crianças são por natureza questionadoras e curiosas, o que as tornam capazes do diálogo, do desabrochar e abertura ao conhecimento, sendo, pois, possível o exercício concreto da discussão e reflexão ingênua que poderá tornar-se crítica; pensa sobre o mundo e busca formas de compreendê-lo, usa a imaginação e a criatividade para responder perguntas que aparentemente são óbvias. Tais perguntas quando incentivadas e não censuradas podem potencializar essa capacidade natural para o filosofar. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir, problematizar e identificar as possibilidades de se fazer filosofia com crianças em vista de contribuir com a formação cidadã – individual e social - de crianças, considerando seus níveis de desenvolvimento, em instituições de educação básica - infantil e ensino fundamental - tendo por princípios norteadores os critérios de referência das comunidades de investigação propostos por Matthew Lipman..

Palavra-chaves: Matthew Lipman. Filosofia com crianças. Comunidades de investigação.

Filosofia e infância

Sabemos das dificuldades em se tratando de “filosofia para crianças”, devido os vários preconceitos que perpassam centenas de anos desde o surgir da filosofia há mais de 25 séculos. O que vemos no contexto da filosofia, a princípio, é a chamada “*akmé*”, isto é, o ponto alto da maturidade do saber filosófico o que só era possível entre os 40 e 50 anos. Temos assim, uma visão elitista de que o verdadeiro filósofo teria que passar anos a fio nessa preparação progressiva para a maturidade no saber.

Há na Grécia Antiga grande preocupação com a educação das crianças, porém, do ponto de vista da época na forma aristocrática em vistas a serem moldadas para

¹Filósofo. Licenciatura em Filosofia/UECE. Bacharel em Teologia. Especialização e Mestrado em Metafísica/UFRN. Prof. do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. Membro do grupo de pesquisa Filosofia e Educação. Coordenador de Área do PIBID/Filosofia/Campus Caicó/UERN. <http://lattes.cnpq.br/51999830188858185>.

² Pedagoga. Especialização em Educação Infantil/UFRN e Psicopedagogia/UFRJ. Professora Mestra em Educação/UFRN. Profa. do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. Membro do grupo de pesquisa Filosofia e Educação. Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Filosofia na infância: perspectivas para o debate*/UERN. <http://lattes.cnpq.br/5734550223711436>.

assemelharem-se aos adultos. Neste ângulo vemos que se preocupavam com a educação infantil. Por vezes, percebemos o chamado “tempo certo” para a prática filosófica e a seleção dos melhores, especialmente os ligados à aristocracia para poderem prosseguir na educação que os faziam “filósofos”. (PLATÃO, 1996).

A “*Maiêutica*” *socrática*” (CHAUÍ, 2001), tem enorme vantagem na aplicação com crianças, nela está contido o *filosofar* e o *educar*. O primeiro por não estabelecer verdades prontas, o que faz com que a filosofia seja uma construção do saber; e o segundo por Sócrates não se considerar professor e mesmo assim era mestre na arte de educar de forma construtiva no fomento do conhecimento.

Atualmente certas restrições, apesar de se fazerem presentes, já são bem menores do que no princípio. Somente em séculos mais recentes (séc. XVI – XVII), presenciamos possibilidades de as crianças exercitarem o pensar mais apurado. Uma filosofia compreendida na perspectiva de que todos os humanos filosofam por se defrontarem com problemas e questões do mundo em que estão inseridos. Assim, questões como: “Quem sou?”, “O que é o mundo?”, “Para onde vamos?” São questões próprias da existência humana.

Alguns filósofos mais recentes tiveram postura bem crítica com relação a essa impossibilidade de se fazer filosofia. Desde Comenius e sua preocupação de que o conhecimento e a educação deveriam trazer a realização do ser humano e a felicidade eterna, passando por Rousseau (Obras Completas, 1969), que percebe a distinção do entre a criança e o adulto, discutindo o papel da educação da criança e esta relação: Criança – Adulto – Sociedade, concebendo a reflexão filosófico-pedagógica centrada na infância.

Se na antiguidade, para Platão (Diálogos, s/d) e Aristóteles (Metafísica, 1969) a “*admiração, o espanto e o perguntar*” estão no princípio da filosofia, identifica-se já o espaço para uma filosofia com crianças que é quem melhor exercita tal procedimento que vem de encontro à filosofia. Porém, na modernidade é com Descartes (Meditações Metafísicas, 1983) e (PASCAL, G., 1990) que o caminho filosófico poderá estar no exercício da “*dúvida metódica*”, utilizando as armas céticas para chegar à evidência da verdade.

Os adultos têm opiniões “prontas”, “acabadas” e cheias de “preconceitos” e “pré-noções” fossilizadas, o que será bem mais difícil para que assumam a postura de um “*não-saber*” Socrático que é a consciência de estar aberto ao aprendizado permanente; e da “*dúvida cartesiana*” que questiona, pois, diferentemente, são as crianças que estão sempre em atitude de aprendizado.

Considerando esses pressupostos filosóficos, na atualidade, é nos espaços educativos institucionalizados onde as crianças têm possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e interação por uma significativa etapa de suas vidas. Assim, a educação básica, aqui considerada nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, são reconhecidos pela legislação pertinente, pela produção científica e documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, como etapas em que as crianças se desenvolvem e aprendem conceitos, valores, atitudes e procedimentos. Tais pressupostos reconhecem a competência da criança desde recém-nascida, como um ser social, histórica, cidadã, em desenvolvimento (PIAGET, 2003; 2006a; 2006b), com características e necessidades próprias (WALLON, 1975;

1995) – diferenciadas das dos adultos - e compreende que a possibilidade de apropriação de conhecimentos próprios da cultura se faz presente nas interações sociais (VIGOTSKY, 2001; 2003; 2006) que ocorrem, entre outros contextos, nos espaços das instituições educativas contribuindo para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. Esses argumentos são amparados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001), quando apontam que as instituições educacionais devem possibilitar às crianças e jovens o desenvolvimento da autonomia, convivência com a diversidade, interação e cooperação, bem como acesso às diferentes formas de linguagens como expressão da cultura e cidadania.

Contudo, os índices de avaliação dos últimos anos (SAEB e IDEB) têm demonstrado que nem sempre essa realidade se efetiva nas instituições de educação básica, sendo identificada a transmissão de conteúdos sistematizados que embora de suma importância para aprendizagem e desenvolvimento das crianças não são por esses significados, predominando, na maioria das vezes, práticas espontaneístas e vazias e/ou fortemente marcadas pela perspectiva precoce de escolarização das crianças, em detrimento das necessidades mais significativas e potencial global que apresentam para seu desenvolvimento pessoal e social – cognitivo, lingüístico, lúdicas, socioafetivas, corporais, dentre outras. Práticas de repetições e tarefas esteotipadas que não desafiam os níveis cognitivos em que as crianças se encontram e pouco contribuem para a construção do pensamento reflexivo-crítico.

Essa constatação nos remete à proposta do filósofo e educador norte americano Matthew Lipman que preocupado com as dificuldades de seus alunos em elaborar raciocínios e inferências lógicas, propõe que as crianças se iniciem nesses exercícios desde a mais tenra idade. Nesse sentido, assim afirma: “Nada tão condescendente. Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmo, com pouca ajuda dos adultos. [...] deveriam formar uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar.” (LIPMAN, 1998, p. 22).

Referindo-se ao ensino sistematizado função da escola enquanto instituição educativa, Lipman (2008, p. 17) considera que:

Tradicionalmente, o objetivo do ensino foi a transmissão do saber. Por pessoa instruída, entendia-se uma pessoa bem-informada. E era mediante esse processo de aprendizagem que se chegava ao saber. Essa prioridade da transmissão não é mais aceitável. Todos temos consciência da rapidez com que a menor parcela de conhecimento pode tornar-se obsoleta. Consequentemente, admitindo que uma pessoa instruída deve ser bem informada, é indispensável esclarecer que ela deve ser também *racional e sensata* (sic), o que significa que o processo educativo deve dedicar-se a cultivar o *raciocínio* e o *juízo* (sic).

Assim, desde 1968, Lipman propõe que é possível às crianças através da filosofia investigar, elaborar o pensar, compreender os sentidos múltiplos da linguagem como expressão da cultura na qual ela – a criança – já nasce inserida, educando-se para o bom julgamento, boas escolhas e boas relações sociais. Sua proposta apresenta-se em forma de diálogos entre crianças e adultos, nos quais as crianças são incentivadas a pensar sobre questões de cunho filosófico, tais como: lógica, ética, estética, política, linguagem, natureza, comparações, elaboração de perguntas, argumentação etc. (KOHAN e WUENSCH, 1998).

Essas questões filosóficas aparecem como “questões de fundo” nas *Novelas Filosóficas* nas quais as crianças dialogam entre si ou são incentivadas a pesquisar por si mesmas buscando sentidos para os seus questionamentos e argumentos tendo em vista a reflexão crítica, o raciocínio lógico e coerente que enriquece e favorece o uso e a compreensão ampliada da linguagem, das vivências e inquietações, a elaboração conceitual, o desenvolvimento da observação, o respeito às diferenças, à construção da autonomia e o princípio da liberdade.

Sobre esses aspectos e considerando a filosofia como um legado que deve ser propiciado a todas as crianças, Sharp (1998, p. 18) assevera:

Quando observamos o mundo, percebemos muita injustiça, muita falta de liberdade, muito ódio em vez de amor, e nós gostaríamos de conceber e criar um mundo mais justo, mais belo, mais verdadeiro. Para isso, é necessário sabedoria e bom julgamento; precisa-se saber pensar e saber pensar bem, saber quais são aquelas opções; precisa-se, também, ser crítico, ser capaz de olhar as instituições da sociedade e perguntar se elas cumprem aquilo que deveriam fazer. E é indispensável ser criativo, colocando algumas sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhoradas. Finalmente, é fundamental, também, pensar de modo ético, atencioso. Como pessoas, não nascemos dessa maneira, mas podemos ser educados desta forma.

Nessa perspectiva, a Filosofia, assume sua dimensão social, na busca de espaços de elaboração e compartilhamento do saber filosófico, no compromisso com a interrogação filosófica e contribuição com a transformação social, bem como a necessidade de abrir novas possibilidades de articulação e sentidos entre a filosofia e a infância.

Filosofia e infância: entre desafios e possibilidades

Com base nas considerações acima, evidencia-se a experiência de filosofia com crianças desenvolvida no interior do semi-árido do Rio Grande do Norte na qual foi possível envolver numa escola de educação infantil e ensino fundamental estudantes atuais e egressos do curso de filosofia, professores da rede e crianças. (CIRINO e SOUZA, 2008).

A proposta teve como concepção a criança como sujeito em formação, ser atento e observador, encontrando em todos os momentos de sua vida necessidades de questionamentos para compreender os “porquês” formulados por elas mesmas diante dos fatos cotidianos. De acordo com Lipman (2001) elas anseiam por uma vida repleta de

experiências ricas e significativas. Todavia para tal, é preciso mais do que um ensino verbalista, de acúmulo de conhecimentos, é necessário um ensino voltado ao desenvolvimento das competências do pensar, tal como assevera Lipman (apud DANIEL 2008, p. 20): “se a educação se ocupa com o destino do pensamento humano, ela deve ensinar às crianças ‘como’ pensar, e não ‘em que’ pensar”.

Sendo assim, para que às crianças, tenham a possibilidade de aprenderem a pensar criticamente, e de forma reflexiva, criativa e autônoma, identifica-se na metodologia de defendida por Lipman uma possibilidade e um desafio no fazer filosofia com crianças. O mesmo propõe as salas de aulas tornem-se em Comunidades de Investigação (C.I.), pois que “sem comunidade, não existiria verdade, nem realidade, nem indivíduos. A comunidade é a condição de possibilidade do ser e de conhecer o que existe.” (KOHAN, 2008, p. 30). As C.I. têm, na visão de Lipman, o potencial de desenvolver nas crianças e jovens as habilidades de pensamento, que se traduzem na capacidade de investigação, na elaboração de conceitos, nas habilidades de raciocínio e tradução.

Este paradigma de investigação e de organização pedagógica transforma o espaço educacional desde seu espaço físico até a forma de conduzir o diálogo investigativo, no qual a aprendizagem se dá na parceria, onde os envolvidos sentem-se em uma comunidade, em que todos se tornam investigadores, construindo sobre as ideias uns dos outros, pensando com autonomia, explorando suas pressuposições, trazendo para suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar coletivamente.

A alma da CI é a prática dialógica, a partir da qual Lipman (apud KOHAN 2008) propõe um trabalho dialógico-investigativo, realizado por grupos de alunos, com a coordenação de um professor, a fim de juntos construírem respostas e questões acerca de suas experiências problematizadoras de mundo, assim como, a exposição de seus pontos de vistas e a internalização de determinadas habilidades, tais como: as habilidades de raciocínio, autocorreção, escuta, respeito mútuo, entre outras.

Entretanto, o diálogo não pode ser compreendido apenas como uma estratégia pedagógica, mas sim um princípio educacional. Deste modo, é mister ressaltar, que a proposta apontada por Lipman (apud KOHAN 2008) de fazer filosofia em sala de aula a partir do diálogo investigativo, não quer dizer que tal prática restrinja-se, apenas ao exercício da retórica, ou do simples ato de conversar, pelo contrário, ela deve estar disciplinada pela lógica, num movimento investigativo comunitário onde os envolvidos são desafiados a construir individual e coletivamente, num processo reflexivo de construção do conhecimento, a partir do qual as crianças vão aprendendo a distinguir um pensamento bom do ruim.

Devemos evidenciar, também, que para o desenvolvimento dessa metodologia necessário outro desafio que se faz presente é a postura do docente envolvido com a proposta. Essa postura deverá ser sempre problematizadora, baseada no bom planejamento prévio das possibilidades das atividades planejadas (histórias, poesias, contos, paródias, músicas etc.), podendo essas terem sido escolhidas pelo próprio docente de forma contextualizada com a realidade em que se insere sua ação, como também podem ter sido escolhidas pelas próprias crianças e jovens a partir do diálogo anterior em sala de aula, ou a

partir de um fato vivenciado pelas crianças e jovens e trazido a tona na Comunidade de Investigação.

O docente, consciente de que a fala opera o pensamento e é dele constitutivo (VIGOTSKI, 2005), deverá estar verdadeiramente envolvido e interessado nas questões levantadas pelas crianças e jovens, sendo aquele que media e conduz a discussão enquanto processo – fazendo perguntas aos argumentos apresentados, solicitando melhores esclarecimentos, oportunizando a fala a todos, incentivando, estabelecendo coletivamente as regras dentro da C.I., respeitando e fazendo respeitar diferentes pontos de vistas e argumentos. O docente não deve ser o “respondedor” das questões, mas que é amante da sabedoria para poder perceber as várias facetas da questão apresentada e assim poder contribuir como adulto mais experiente com sua problematização, do pensar certo, da autonomia, aquele que junto com os demais vai à busca de alternativas “tecidas” no contexto do diálogo investigativo.

Assim, as posturas desenvolvidas dentro da comunidade de investigação por professores e estudantes buscam com essa metodologia, envolver a ambos num processo dialógico-investigativo, quebrando os paradigmas de uma educação tradicionalista, em vista de uma educação emancipadora do ser, enquanto ser pensante que se constitui no espaço investigativo do diálogo nas C.I.

Questiona-se, então, quais temas, que conteúdos podem ser filosóficos ou tem o potencial de proporcionarem às crianças o exercício do pensar filosófico? Lorieri (2002) apresenta contribuições a essa questão quando afirma que os temas devem ser significativos e com potencial problematizador, podendo ser discutidos, lidos de forma compartilhada, realizadas diversas anotações na lousa e depois condensados pelo grupo para contemplar aspectos que ressaltados pela C.I. devam ser aprofundados.

O currículo deve ser construído como recorte significativo de um todo que faça sentido para as crianças e jovens, constituído por temas, para o desenvolvimento das habilidades de pensamento propostas por Lipman, princípios e instrumentos da filosofia, sendo postos em discussão e avaliação pelos alunos, como forma de diálogo, raciocínio e reflexão.

Essa abordagem tem como finalidade aproximar gradualmente as crianças de uma práxis filosófica, sempre levando em conta seu nível de desenvolvimento, sua experiência concreta e também afetiva, social e cognitiva de cada faixa etária. Por isso o lúdico é tão importante e não pode ser desconsiderado em favor de uma complexidade fora do alcance infantil. Os temas não podem ser definidos de forma estanque, e sim, de forma a abrirem possibilidades para o que pode ser dito e pensado pelos envolvidos.

Definindo os conteúdos de sua proposta de filosofia com crianças Lorieri (2002, pp. 51-52), afirma:

Os conteúdos da filosofia são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversas respostas, algumas das quais presentes com mais força no cultural de cada época histórica. Essas temáticas precisam estar sempre sendo examinadas, avaliadas e,

eventualmente, reelaboradas ou mesmo substituídas. Não só faz parte dos conteúdos da filosofia uma maneira própria de trabalhar as temáticas, as perguntas e as respostas. Essa maneira própria, ou o método, torna-se conteúdo à medida que é constantemente examinado, estudado, avaliado e reconstruído.

Com base nesses aspectos, esse artigo aponta a definição de conteúdos a partir dos textos literários, pelo potencial lúdico e desenvolvimento do imaginário e de pertinência com a cultura infantil e de jovens, podendo esses ser apresentados nas modalidades de histórias infantis, contos, lendas, músicas, poesias e paródias etc. Não "... se trata de explorar esses recursos literários analisando suas formas e o desenvolvimento de seus personagens, objeto propriamente de uma aula de literatura, mas de perceber as idéias que estão sob a superfície da história. Ressalte-se as palavras de Sharp (1999, p. 63), que atribui à literatura esse potencial formativo e filosófico:

As histórias em Filosofia para crianças funcionam como trampolins apropriados para a investigação porque (i) expõem emoções e sentimentos corriqueiros ao exame sem colocar crianças reais e seus problemas 'no centro das atenções'; (ii) junto com seu valor como arte, elas mostram a prática filosófica com o uma técnica que pode ser ensinada e aprendida; e (iii) apresentam conceitos, procedimentos e situações filosóficos em contextos da vida real que são prontamente transferíveis.

Esses devem ser definidos sempre a partir do potencial de significado cultural, afetivo e/ou pessoal que possa ter para aquele grupo de crianças. Na dinamicidade da realidade em que cada experiência seja desenvolvida deve-se considerar os envolvidos como sujeitos ativos que influenciam a realidade em que estão inseridos e delas recebem influências, podendo esses aspectos identificados sofrerem alterações em vista de atender a cada especificidade do contexto.

Referências

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonael Vallandro. Porto alegre: Globo, 1969.
- BRASIL. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68 p.
- _____. Ministério da Educação.(MEC). Secretaria da Educação Fundamental. (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998. 3v.
- _____. Ministério da Educação.(MEC). Secretaria da Educação Fundamental. (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 2001. 10v. (3. ed.).

- _____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. (MEC). **Lei n. 11.274**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Centro Gráfico, 06 de fevereiro 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **História da Filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. v. I. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas; SOUZA, José Francisco das Chagas. **Filosofia na infância: identificando desafios – construindo possibilidades**. Projeto de Extensão/UERN/Campus Caicó. Período de realização: 2008 a 2010.
- DANIEL, Marie – France. **A filosofia e as crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.
- DESCARTES, René. **Meditações**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- _____. **Discurso do Método**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Col. os Pensadores).
- JAERGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LIPMAN, Matthew. Como nasceu *Filosofia para crianças*. In: KOHAN, Walter O; WUENSCH, Ana Míriam. (orgs). **Filosofia para crianças**. A tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. v.1, p. 21 – 27.
- _____. Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia. In: CLAUDINE LELEX. (org.). **Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão**. Tradução de Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 2008.
- LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- _____. ; WUENSCH, Ana Míriam. (orgs). **Filosofia para crianças**. A tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. v.1, p. 21 – 27. (Série filosofia na escola).
- _____. LEAL; Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. (orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PASCAL, Georges. *Descartes*. São Paulo. Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed.. (5ª. Reimpressão). Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.
- _____. **Construção do real na criança**. Tradução de Ramon Américo Vasques. 3. ed. (5ª. Reimpressão). São Paulo: 2003.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.
- PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro. Ediouro, 1996.
- _____. **Diálogos: Mênon – Banquete – Fedro**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- ROUSSEAU, J.J. **Obras Completas**. v. IV. Paris: Éditions Gallimard, 1969.
- SHARP, Ann. Prólogo. In: KOHAN, Walter O; WUENSCH, Ana Míriam. (orgs). **Filosofia para crianças**. A tentativa pioneira de Matthew Lipman. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. pp. 15 – 19. (Série filosofia na escola).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. (6ª. tiragem). São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo:Ícone, 2001. (Coleção Educação Crítica).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Edições 70, 1975.

Filosofia Política
e Filosofia
da Religião

DA FILOSOFIA À ELOQUÊNCIA: A BUSCA DA VERDADE NA ARTE RETÓRICA DE CÍCERO

Francisco de Assis Costa da Silva¹

Resumo: Considerado um dos oradores mais destacados de seu tempo, Cícero nos chama a atenção não só por sua atuação nos tribunais, mas por sua produção, tanto no campo da eloquência, quanto no campo filosófico e político. Para ele a filosofia torna-se importante ferramenta na produção da argumentação. Por isso nosso artigo tem o propósito de estabelecer uma relação dialógica e intrínseca entre o conteúdo filosófico e a retórica ciceroniana, expressa na literatura. A eloquência, segundo Cícero, não é tirada da oratória, mas da filosofia. Ele se confessa um orador, formado não nas oficinas dos oradores, mas pela academia. Segundo ele, ambas se complementam. E mais, o nosso autor critica ferozmente aqueles que acreditam que o simples fato de falar, os torna oradores. Assim, nosso estudo irá demonstrar que o conteúdo filosófico e a obra literária podem ser aliados na conquista da verdade e na capacidade que o poeta tem de persuadir o destinatário para esta mesma verdade.

Palavras Chave: Retórica. Oratória. Persuasão. Cícero. Verdade.

1 Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é fazer um estudo sobre a Formação do Orador e sua inserção dentro da política romana, no contexto de crise da República do século I a. C.

Surgida na região da Magna Grécia, no século V a.C, a Retórica, enquanto técnica de persuasão, foi ganhando espaço no meio público, à medida em que as sociedades gregas abandonavam o uso da força pelo uso do simbólico. Aos poucos, vemos surgir “especialistas” no ensino e domínio das técnicas retóricas, dentre eles podemos destacar os Sofistas. “(...) equipar o espírito do cidadão para a carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade – tal é o programa que eles concebem”. (MARROU, 1990, p. 83)

O aspecto técnico da Retórica, e sua despreocupação com o conteúdo, em termos de Moral ou Verdade, não demoraram a despertar, em pessoas como Platão, críticas, as quais acabaram por delegar à retórica status de “engano”, cabendo à Filosofia a Verdade.

Estigmatizada, a Retórica se distanciando da Filosofia, tornando-se, assim, uma disciplina “menor”. Com Cícero teremos uma aproximação entre Filosofia e Retórica: versado em diversas áreas, entre elas a Filosofia, o orador ideal deverá buscar nesta a matéria para seu discurso. Desta forma, o Orador Ciceroniano, acaba por se tornar a síntese entre as duas disciplinas, à medida em que a preocupação com a técnica de composição do discurso sede ao modo como este discurso será transmitido, bem como seu conteúdo que, em sua maioria, está carregado de conteúdo moral.

Com a crise da República Romana, assistimos a uma crise, também, da eloquência. Deste modo, os Oradores e, conseqüentemente, a retórica perde seu status de “prática”

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: pcosta2002@libero.it

ligada à política para ceder espaço ao entretenimento com as declamaciones. Optamos por estudar a Formação do Orador em três obras de Cícero: a Invenção Retórica, Bruto e Orador. Nestas três obras podemos perceber como a eloquência, enquanto prática retórica foi assimilada pelos romanos e como esta técnica de argumentação e persuasão encontrou espaço no meio público. Sendo reconhecido como um dos oradores que mais se destacaram em seu tempo e que mais obras produziu sobre a eloquência, temos em Cícero, não só um político astuto, mas sobretudo, a representação de toda uma geração que via na República Romana a representação da Liberdade, construída pelos antepassados.

2 O orador ciceroniano e a república

O Crescimento da Cidade de Roma, sua organização e suas conquistas, que fizeram desta uma das cidades mais importante da antiguidade, não foi algo que se deu da noite para o dia. Seu crescimento, enquanto Império deu-se principalmente pela organização de seu comércio, suas instituições, seu exército e, sobretudo, pelo corpo social forte e unido, chamado Nobilitas.(ALFOLDY, 1975, p. 59).

Lembrando que a formação do Império Romano foi um longo processo, podemos, no entanto, destacar três fases que fizeram parte deste imperialismo. Na primeira fase, conhecida como “Guerra de Defesa”, Roma não promove ataques, mas se defende daqueles que, atraídos pelo seu crescimento, resolvem atacá-la. É importante destacarmos que, ao se defender dos ataques e invasões, Roma anexa as cidades vencidas: a região da “Salina”, a mais próxima foi a primeira região conquistada. Mais tarde, em 273 a.C., teremos a conquista das cidades da Magna- Grécia; estas cidades se encontravam enfraquecidas devido a conflitos internos.

As fontes

Ao entrarmos em contato com as obras de Cícero, percebemos uma grande preocupação do autor com o conteúdo e com a forma de suas obras. Independentemente do tema, podemos perceber que as obras de Cícero carregam consigo, forte conteúdo Moral e grande profundidade Filosófica, certamente influência da educação romana e da cultura grega. Com o objetivo de criar no Cidadão um devotamento ao Estado, a Educação Romana se pautará no respeito ao costume dos antepassados, *Mos Maiorum*. (MARROU, 1990, 366). Este respeito à tradição era transmitido através da família. Ela é, ao olhos dos romanos, o meio natural em que deve crescer e se formar o Cidadão. A utilização de exemplos tirados da cultura grega, seja filósofos ou elementos da História grega, nos atesta que o autor possuía amplo conhecimento, não só das discussões referentes à eloquência grega e a Filosofia, como também da própria história grega:

Penso sem dúvida que Platão, caso desejasse cultivar o discurso forense, tê-lo-ia feito de modo grave e copioso; e Demóstenes se tencionasse alardear o que aprendera de Platão, fá-lo-ia de forma brilhante e ataviada. Digo o mesmo de Aristóteles e Isócrates, cada um dos quais, deliciado com seus próprios estudos, desdenhou os do outro. (CÍCERO, 1999, p. 04)

Contudo, Sócrates dizia brilhantemente que o caminho mais próximo e curto para a Glória é ser o que se deseja parecer. (CÍCERO, 1999, p. 43) A influência da cultura grega na cultura romana, não se deu de sem nenhuma resistência. Prova disto foi o fato de as escolas de retóricos latinos, aberta em 93 por L. Plócio Galo, terem sido fechadas no ano seguinte em virtude de um Editto dos Censores aristocratas, Cn. Domício Ahenobarbo e L. Licínio Crasso, como algo contrário aos costumes e à tradição dos ancestrais. Não será sem motivo, portanto que juntamente com o ensino da Retórica em grego, também eram ministradas as aulas em latim. O uso do latim frente ao grego foi a forma encontrada para proteger a cultura romana frente a influência do helenismo. Assim a Identidade é relacional, marcada pela diferença e sustentada pela exclusão¹

Embora o contato com os gregos fizessem com que os romanos absorvessem muito de sua cultura, havia uma preocupação em dar uma característica romana, aos aspectos recebido dos gregos. Como exemplo temos a Retórica. Levando-se em consideração que a argumentação está presente em toda forma de discurso, podemos encontrar nas fontes, *A Invenção Retórica*, *Brutus* e o *Orador*, alguns elementos comuns. Dentre estes elementos podemos citar a constante utilização de Exemplos, tanto tirados da história romana como da história grega. Estes exemplos trazem consigo a tarefa de tornar mais claro um conteúdo que carrega consigo certa complexidade ou certa importância. Em termos de importância a utilização de exemplos faz com que o conteúdo possa se assimilado pela memória que liga, através da analogia, o conteúdo e a seu respectivo exemplo.

Da mesma maneira que nas formas e nas figuras e imagens há algo perfeito e extraordinário, cuja imagem ideal, remete, mediante a imitação, tudo aquilo que não entra no domínio da vista, assim, também, contemplamos em nosso espírito o ideal e buscamos, com nossos ouvidos, a imagem da perfeita eloquência (CÍCERO, 2001, p. 9).

A utilização de metáforas, também, não só torna presente um conteúdo que está ausente como confere maior clareza ao discurso. Além disto, a utilização de metáforas faz com que o auditório, ou aquele a quem o discurso se dirige, possa acompanhar o raciocínio. É constante, também, nas obras ciceronianas a utilização de digressões. Sempre que o assunto necessita de uma amplitude maior, o autor faz uma digressão. Após o término de suas digressões, o autor retoma o assunto, fazendo que com que seu destinatário não se perca. A retomada do assunto, quase sempre, se dá por meio da repetição do assunto que estava sendo tratado antes das digressões. Voltemos, pois, agora ao orador que queremos esboçar e modelar com aquela eloquência que Antônio não conheceu em ninguém. (CÍCERO, 2001, p. 33).

A justificativa do motivo da produção da obra, tanto no início como no decorrer de suas obras, também atestam a importância da discussão do assunto. Por último, merece destaque o fato do autor citar sua própria vida como exemplo. Se, ao longo de suas obras Cícero faz constantes alusões a personagens gregos e romanos, ele também inclui-se entre estes personagens.

Todo o meu discurso em defesa de Cecina girou em torno dos termos do interdito; expliquei as coisas obscuras mediante definições, citei o direito civil, esclareci os termos

ambíguos. Em meu discurso sobre a lei Manília, elogiei a Pompeu, usei o estilo moderado com o qual recorri toda matéria que era objeto de elogio. (CÍCERO, 2001, p. 102) Tudo isto, confere autoridade ao autor e o torna digno de fé. Sua vida, neste sentido, acaba se tornando importante elemento na produção de persuasão.

A) A Invenção Retórica

Quando Cícero se colocou a tarefa de escrever um ambicioso tratado, que deveria ser *A Invenção Retórica*, seu intuito era refletir o estado dos conhecimentos retóricos da época, conservando uma certa independência frente às fontes gregas, procurando adaptar seus conteúdos à realidade social e cultural romana. Embora houvesse planejado discutir as cinco partes da retórica, é um estudo somente da *Inventio*, isto é, dos vários tipos de causa e argumento que se deve utilizar em cada ocasião. ⁹Através desta fonte é possível termos uma idéia muito próxima daquilo que se ensinavam os *Rhetores Latini*. Além disto, o autor analisa, na introdução, certos princípios gerais sobre a natureza e a história da retórica. Assim, após longas reflexões, análises me levaram a concluir que a sabedoria sem eloquência é pouco útil para os Estados, mas que a eloquência sem sabedoria é quase prejudicial e nunca é útil. (*A Invenção Retórica*, 1997, p. 01). Então um homem, sem dúvida superior e sábio, descobriu as qualidades que existiam nos homens, sua disposição para realizar grandes empreendimentos tornou possível desenvolvê-las e melhorá-las mediante a instrução. (*A Invenção Retórica*, 1997, p. 02)

É possível percebermos, ainda nesta primeira obra, um destacado interesse do autor pelos estudos filosóficos, bem como um tratamento bastante pormenorizado das fontes do direito, que deveu muito às discussões entre juristas e retóricos da geração anterior à sua. Vejamos, agora, os preceitos relativos a este estado de causa. Ambas as partes (ou todas, se houver mais de duas partes implicadas) devem examinar os fundamentos do direito. Sua origem está manifesta na natureza. Certos direitos passaram logo ao costume em virtude de sua utilidade. (*A Invenção Retórica*, 1997, p. 65).

É importante destacarmos, ainda, que Cícero se esforça, nesta obra, por dar algo mais que os tradicionais manuais de retórica, ao definir sua posição em relação às questões teóricas gerais, tais como a relação entre filosofia e retórica; a origem desta e sua função na sociedade ou a conveniência de se distinguir a boa e a má eloquência.

B) Bruto

Na obra *Bruto*, Cícero descreve, as habilidades que deve possuir um bom orador. Além disto, analisa as diversas escolas em que se incluíam os “cultivadores” desta arte, desde o asianismo até o aticismo. Cícero declara, ao aticismo, sua adesão como a mais adequada ao discurso propriamente romano. A obra começa com a *Laudatio Funeris* de Hortênsio, o qual, apesar de diversas vezes ter-se enfrentado com Cícero em diversos processos, era, no entanto, seu amigo tanto no plano político quanto no plano pessoal.

Ao longo da obra, Cícero apresenta uma “estética” da eloquência e se ocupa da busca da beleza como prazer estético e como elemento de persuasão. Também estão sempre

presentes as considerações sobre política, pois tanto na Grécia como em Roma, retórica e política sempre andaram juntas: não havia um bom político que não fosse um bom orador e vice-versa. De modo geral, Cícero quer mostrar a seus concidadãos, que exaltavam somente os modelos gregos, que também em Roma a eloquência, de rude e inculta em suas origens, foi amadurecendo ao longo dos séculos até alcançar, no tempo de Cícero, quase a perfeição.

C) O Orador

A obra *O Orador*, composta no ano de 46 a.C., é a última das obras escritas por Cícero sobre Retórica. Esta obra nos revela com maior clareza suas idéias sobre esta disciplina. Esta obra trata das qualidades que deve possuir o orador ideal, dentre elas o conhecimento de mais de uma ciência, bem como o *decorum* que é capacidade de ver o que é conveniente em cada momento. Cícero se ocupa, também, dos diversos estilos de oratória, a harmonia da frase e, finalmente, das partes do discurso e do ritmo que deve caracterizá-lo.

É possível percebermos, na obra *A Invenção Retórica*, certa preocupação do autor com elementos ligados à técnica, característica e influência da Retórica Grega e que, com o passar do tempo, foram se agregando novos elementos à forma de se produzir o discurso.

Dentre estes elementos, merece destaque o fato do autor, já em sua maturidade, *O Orador* e *Bruto*, se preocupar tanto com elementos ligados à forma como ao conteúdo do discurso. Esta preocupação com o conteúdo, nos atesta a influência da filosofia no pensamento ciceroniano. Assim, de mera técnica de argumentação, a Retórica recebe o status de ensinamento, resolvendo o conflito entre Retórica e Filosofia. Neste sentido, temos o surgimento do Orador ciceroniano que, não só se sobressai em diversos estilos, como também se destaca por seu conteúdo Moral, que se reflete tanto em seus discursos, quanto em seu modo de vida

3 O orador perfeito

Embora a Retórica Romana fosse uma releitura da Retórica grega (MARROU, 1990: 391), podemos perceber que esta superou a mera aplicação de regras que garantissem a persuasão. A importância dada por Cícero ao estudo da filosofia nos atesta isto. “A eloquência, segundo Cícero, não é tirada da oratória, mas da filosofia: Confesso que sou um orador, formado não nas oficinas dos retores, mas pela academia.” (CÍCERO, 2001, p. 12).

Se, no período sofístico, tínhamos um embate entre Filosofia e Retórica, devido a uma despreocupação com a Verdade, e, portanto com o conteúdo do discurso, em Cícero esta questão é resolvida. Segundo o autor, ambas se complementam. Cícero chega a citar Péricles como exemplo de bom Orador, principalmente por este ter tido contato com a Filosofia. E mais, Cícero critica ferozmente aqueles que acreditam que o simples fato de falar, os torna oradores. Por isto, Marco Antônio, a quem na época de nossos antepassados concedeu o primeiro lugar na eloquência, homem por natureza agudíssimo e hábil, no único livro que nos deixou, disse que havia visto muitas pessoas que sabiam falar, mas em absoluto, a nenhum orador” (CÍCERO, 2001, p. 18).

A Construção de um tratado de Retórica no início de sua carreira, nos atesta a preocupação do autor com os elementos técnicos³, bem como a preocupação em se criar uma Retórica tipicamente Romana (MARROU, 1990, p. 402). A construção do Orador, como síntese entre Retórica e Filosofia, nos mostra a importância de se produzir um discurso com conteúdo, que tenha elementos capaz de transmitir algum “ensinamento”, seja de conteúdo moral ou filosófico. Ao atribuir determinadas qualidades ao perfeito orador, Cícero critica a ausência destas mesmas qualidades entre os oradores de seu tempo. Dentre estas qualidades está o fato de alguns renomados oradores dominarem e sobressaírem em apenas um dos três estilos (Simples, Médio e Sublime). Para Cícero, o orador perfeito não se sobressai em apenas um estilo, mas consegue se destacar nos três.

Três são os estilos nos quais, separadamente, alguns tem se destacado, mas, isto é o que buscamos, poucos são os que tem feito por igual em todos(CICERO, 2001, p. 20) Não é tarefa fácil definir o orador perfeito. Primeiro, porque a perfeição é algo relativo e, depois, porque cada campo possui seu exemplo de perfeição. Como definir uma regra ou fórmula, quando cada campo tem seu modelo de perfeição e quando há muitos campos?(CICERO, 2001, p. 36).

Onde, então, encontraríamos o Orador perfeito? Para Cícero, no gênero judiciário, embora tome grande quantidade de recursos do gênero demonstrativo. O gênero demonstrativo é, assim, definido pelo autor: Assim, pois, no citado gênero demonstrativo, se trata de um tipo de discurso agradável, fácil, abundante, com frases criativas e palavras harmoniosas (...). (CÍCERO, 2001, p. 43) E mais: há tantos tipos de oradores quanto tipos de estilo. (CÍCERO, 2001, p. 53) Mais importante que as palavras usadas no discurso ou seus adornos, é a transmissão do discurso: Tendo encontrado o que dizer, e em que ordem, o mais importante é de que modo transmitir” (CÍCERO, 2001, p. 51)

Entendemos por discurso, a ação de falar do Orador : Ainda que toda ação de falar seja um discurso, é no entanto, a ação de falar do orador que recebe o nome de discurso” (CÍCERO, 2001, p. 64) Para Cícero, o ato de falar consiste em duas coisas: ação e elocução. A ação é a eloqüência do corpo e se baseia na voz e no movimento: As mudanças na voz são tantas quanto as mudanças de sentimentos, os quais, por sua vez, são especialmente provocados pela voz.” (CICERO, 2001, p. 55)

A importância dos gestos e a postura do orador são tão importantes quanto a construção lógica de um discurso. Neste sentido, o orador deverá preparar a voz: (...) adotar um determinado tom de voz segundo o sentimento que queira dar a impressão que o afeta e segundo o sentimento que queira provocar no ânimo do ouvinte. (CICERO, 2001, p. 55).

Assim, pois, esse orador de primeira ordem, variará e mudará a voz, subindo-a algumas vezes e baixando-a em outras, percorrerá toda escala sonora.” (CÍCERO, 2001, p. 59). Deverá ser moderado no olhar: “Assim como o rosto é a imagem da alma, assim os olhos são os intérpretes; os próprios assuntos que se tratam moderam sua alegria e, sucessivamente, sua tristeza.” (CÍCERO, 2001, p. 60) A debilidade na ação gera o desprestígio e enfraquece a autoridade. Não se dá crédito àqueles que não falam com o corpo. Assim, não basta o

conteúdo da Filosofia para ser persuasivo. É necessário ter vitalidade, que apenas a oratória do Foro e capaz de ter (CÍCERO, 2001, p. 63).

Um dos elementos mais importantes para a atuação do orador é o *Decorum*, ou seja, o que é conveniente em cada ocasião. Será, pois, eloqüente – eloqüente é, com efeito, quem pretendemos definir, segundo as indicações de Antônio –aquele que, nas causas forenses e civis, fala de forma que prove, agrade e convença (...). (CÍCERO, 2001, p. 69) Saber discernir o que é conveniente em cada momento, pode garantir a eficácia do discurso: (CÍCERO, 2001, p. 70). Assim, como o não conhecer o que é conveniente pode levar ao erro, não só na vida, como na poesia e na eloquência, efetivamente, da mesma forma que na vida, também nos discursos, o mais difícil é ver o que é conveniente” (CÍCERO, 2001, p. 70) Esta sensibilidade de adequação ao momento, só pode ser adquirida com a prática, e portanto, com experiência e muito estudo.

Afinal, não sei se a maioria de nossos oradores, não valiam mais por seu talento que por seus conhecimentos, de maneira que eram mais competentes na hora de pronunciar discursos que na hora de ensinar eloquência” (CÍCERO, 2001, p. 143) Deste modo, o orador idealizado por Cícero tem conhecimento em mais de uma área, como Filosofia, Direito e História: Conheça, também, a sucessão de fatos e a história do passado, sobretudo de nossa cidade, mas também dos povos dominantes e de reis ilustres”. (CÍCERO, 2001, p. 120).

A constituição de um orador com tamanha carga cultural e “sensibilidade” para perceber o momento de se aplicar suas estratégias discursivas, nos atestam o quanto persuadir se torna difícil à medida em que o público, ou destinatário, se torna exigente. Esta exigência se dá, principalmente, quando àqueles a quem se destina o discurso, também tem conhecimento das técnicas usadas na persuasão. Essa dinâmica da Retórica faz com que o estudo e a constante prática se tornem elementos imprescindíveis para se chegar à perfeição.

4 Considerações finais

É na prática, e não na simples construção da argumentação que se conhece o orador. E só um sistema de governo que garanta a Liberdade pode garantir o desenvolvimento deste “personagem”. Deste modo, quando a República entra em crise, temos também uma crise na oratória, uma vez que é no meio político que se deve desenvolver a argumentação. Embora a Retórica existisse desde o século V, somente no século I a. C teremos seu pleno florescimento. Este desenvolvimento da Retórica acompanhou, segundo nossa visão, o próprio desenvolvimento da cidade e de suas Instituições. Mais que um indivíduo dotado de conhecimentos, o Orador ciceroniano é um indivíduo ligado à prática Moral. É sua história de vida e seu comprometimento com a pátria e seus concidadãos que lhe garantirá autoridade no falar. Indivíduos como César, também tinha conhecimento de Oratória, porém sua prática de vida contrária ao costume dos antepassados fazia dele um “inimigo”, segundo Cícero, da República Romana. Sendo assim, mais que o domínio de elementos ligados à técnica, o Orador deveria ter uma postura que encontrasse aceitação entre os membros das mais diversas facções. Aos poucos, principalmente com a crise da República, este orador, comprometido

com a vida pública, começa a perder espaço. Com as *declamationes*, o próprio status da retórica se transforma: não há mais uma preocupação com a produção de argumentos que possam levar à persuasão, mas com o deleite.

Referências Bibliográficas

ALFOLDU, Géza. *A História Social de Roma*; Trad. De Maria do Carmo Cary, Lisboa, Editorial Presença, 1989

ARISTÓTELES. *Retórica*; introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*; tradução de Mario da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 238 p.

CÍCERO. *Bruto*; Introducción, traducción y notas de Manuel Mañas Núñez. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2000.

_____. *La Invención Retórica*. Introducción, traducción y notas de Salvador Núñez. Madrid: Editorial Gredos, 1997.

_____. *El Orador*. Traducción, introducción y notas de E. Sanchez Salor. Alianza Editorial, S.A, madrid, 2001.

_____. *Dos Deveres*; tradução do latim Angélica Chiapeta; Revisão da tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Bruto*; Introducción, traducción y notas de Manuel Mañas Núñez. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2000.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*; tradução Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Editora Unesp, 2001

COULANGES, Fustel. *A Cidade Antiga*; Tradução Fernando de Aguiar. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*; tradução Rogério Costa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Iluminuras, 1997.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: Edusc, 2002.

MARROU, Henri. *A Educação no Mundo Antigo*; trad. Mário Leônidas Casanova; São Paulo. Ed. Pedagógica Universitária, 1973.

QUEM DISSE QUE DEUS NÃO SABE DANÇAR? NOTAS SOBRE A TEOLOGIA DA CULTURA DE PAUL TILlich

Benjamim Julião de Góis Filho¹

Resumo: O presente artigo tem como tema a *Teologia da Cultura* de Paul Tillich (1886-1965). A metodologia desenvolvida, neste trabalho, consistiu na análise do referencial teórico, que foi constituído essencialmente por algumas obras e textos de Paul Tillich e de alguns pesquisadores de seu pensamento. Os textos essenciais foram: *Teologia da Cultura* (2009); *Textos selecionados* (2006), de Tillich; *Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar* (2006), organizado por Ênio Mueller e Robert Beims; *A Teologia do Século XX* (1998), de Gibellini. Justifica-se o presente trabalho principalmente em função de três motivos: primeiramente, a partir da necessidade que o atual momento histórico impõe, de refletir a respeito da necessidade de uma perspectiva teológica, a Teologia da Cultura, que leve em consideração o reconhecimento da existência de uma comunidade cultural externa à Igreja, comunidade que constitui o horizonte imediato das decisões do indivíduo e que se enraíza numa cultura contemporânea global. Segundo, a importância do pensamento de Tillich diante de uma sociedade (a cultura socialista) que via a religião como droga, como fator de alienação das massas. Finalmente, pela atualidade da leitura que Tillich faz da cultura e pela necessidade que esta leitura impõe a uma releitura do papel da Igreja e da Teologia na cultura contemporânea. O objetivo do estudo é refletir a respeito da Teologia da Cultura de Paul Tillich. Que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: apresentar as bases do pensamento tillichiano; refletir a respeito do conceito de religião e sua relação com a cultura; discutir a respeito do seu conceito de teologia; mostrar a relação da teologia da cultura com a teologia sistemática.

Palavra-chaves: Paul Tillich. Religião. Teologia. Cultura.

Introdução

O presente artigo tem como tema a *Teologia da Cultura* de Paul Tillich (1886-1965). Este pensador caracteriza-se por ser uma personalidade versátil: filósofo, teólogo, escritor e brilhante pregador.

A metodologia desenvolvida, neste trabalho, consistiu na análise do referencial teórico, que foi constituído essencialmente por algumas obras e textos de Paul Tillich e de alguns pesquisadores de seu pensamento. Os textos essenciais foram: *Teologia da Cultura* (2009); *Textos selecionados* (2006), de Tillich; *Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar* (2006), organizado por Ênio Mueller e Robert Beims; *A Teologia do Século XX* (1998), de Gibellini.

A relevância da presente discussão se dá principalmente em função de três motivos: primeiramente, a partir da necessidade que o atual momento histórico impõe, de refletir a respeito da necessidade de uma perspectiva teológica, a Teologia da Cultura, que

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, benjamimgois@hotmail.com

leve em consideração o reconhecimento da existência de uma comunidade cultural externa à Igreja, comunidade que constitui o horizonte imediato das decisões do indivíduo e que se enraíza numa cultura contemporânea global. Segundo, a importância do pensamento de Tillich diante de uma sociedade (a cultura socialista) que via a religião como droga, como fator de alienação das massas. Finalmente, pela atualidade da leitura que Tillich faz da cultura e pela necessidade que esta leitura impõe a uma releitura do papel da Igreja e da Teologia na cultura contemporânea.

O objetivo do estudo é refletir a respeito da Teologia da Cultura de Paul Tillich. Que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: apresentar as bases do pensamento tillichiano; refletir a respeito do conceito de religião e sua relação com a cultura; discutir a respeito do seu conceito de teologia; mostrar a relação da teologia da cultura com a teologia sistemática.

1 Pensador de fronteiras: bases do pensamento tillichiano

Nesta seção, serão apresentadas as principais matrizes do pensamento de Paul Tillich. Destaca-se aqui o aspecto fronteiro do seu pensamento, ou seja, o pensamento de um intelectual que se coloca na fronteira entre a fé e a razão, entre a teologia e a filosofia. Na elaboração desse pensamento foram fundamentais pelo menos três grandes influências, dentre outras: a teologia da crise, a filosofia existencialista e o socialismo, como também três conceitos fundantes que norteiam o seu pensamento: o método da correlação, da especificidade da linguagem e do princípio protestante.

1.1 Na fronteira: “um abismo que se abriu em mim”

Após a batalha de Verdun, em 1915, no front franco-alemão, ocasião em que Tillich exerceu o papel de capelão entre mortos e feridos, fato que determinou substancialmente sua vida em todos os aspectos, ele abandona o otimismo idealista. Pode-se dizer que Tillich é o primeiro teólogo a apresentar uma postura existencialista. E isto está diretamente relacionado às suas experiências de vida, de forma especial, à experiência da Guerra.

Como afirma Pinheiro² (2009, p. 11-12):

Para Tillich, o mundo entrara em colapso, e com ele o otimismo naquela cultura que tinha depositado sua confiança no ser humano e acreditado no progresso da civilização. ‘A experiência dos quatro anos de guerra’, escreveu Tillich, ‘abriu diante de mim e de todos de minha geração tal abismo que nunca pôde ser fechado novamente’. E foi em Verdun que Tillich situou sua ruptura com o liberalismo teológico alemão.[...] E ali morreu seu idealismo teológico.

² PINHEIRO, Jorge. Tillich, teólogo da cultura (Apresentação da edição brasileira). In: TILLICH, Paul. **Teologia da Cultura**. São Paulo: Fonte editorial, 2009.

Estar na fronteira é vivenciar a experiência de não estar num lugar seguro, definido. É assim que Paul Tillich se comporta e se define nas mais diversas facetas do seu pensamento e de sua vida. Como põe em relevo Gibellini (2002, p. 85), “na Fronteira”, para o pensador em questão, não se refere apenas a um dado biográfico, mas também cultural e espiritual. Estar situado numa linha fronteira não significa apenas estar entre dois continentes “entre terra natal e terra estrangeira”, mas concomitantemente, estar “entre os mundos”, “entre os tempos” estar “em tensão e movimento”, pensar “não em monólogos, mas em diálogo”. A fronteira é o melhor lugar para adquirir conhecimentos. Entretanto, é importante destacar que a teologia de fronteira de Tillich é evidenciada, sobretudo, pela relação que ele instituiu entre religião e cultura secular, e no método da correlação constantemente usado em teologia sistemática.

1.2 Morte do idealismo teológico: por uma teologia da existência

Esta postura existencial de estar situado na fronteira levou Tillich a receber as mais diversas influências. Como ele próprio afirma: “Trouxe comigo da Alemanha a ‘Teologia da crise’, a ‘filosofia da existência’ e o ‘socialismo religioso’. Em todas estas três áreas – a teológica, a filosófica e a política – meu pensamento sofreu mudanças, em parte por causa de experiências e insights pessoais, em parte por causa das transformações sociais e culturais das quais estes anos foram testemunhas”. (TILLICH, 2006, p. 9).

Destas influências, a que mais marcou o pensamento de Tillich foi o Existencialismo. Conforme esse pensador, o termo existencialismo possui três significados: a) como um elemento constituinte de todo pensamento humano; b) como uma revolta contra alguns aspectos da sociedade industrial do século XX; c) como um reflexo da situação da sensibilidade dos seres humanos do século XX. (TILLICH, 2006, p. 31).

O Existencialismo, pensado enquanto um elemento universal em todo pensamento, é a tentativa do homem de descrever sua existência e seus aspectos conflituosos, a origem destes conflitos e a esperança de superá-los. Na ótica tillichiana, o primeiro filósofo clássico a trazer em seu pensamento elementos existencialistas, é Platão. Especificamente no que se refere aos exemplos nos quais ele emprega a mitologia, como existência, em distinção da essência. “A existência é aquilo que permanece contra a essência, embora seja dependente da essência”. (TILLICH, 2006, p.32). É este primeiro sentido que será posto em relevo pela elaboração teológico-filosófica de Tillich.

Conforme Tillich (2006, p. 44), existem muitos cristãos existencialistas. E como tais, eles indagam sobre a pergunta, mostram a alienação, a finitude, a falta de sentido. Como cristãos, respondem estas questões como cristãos, mas não como existencialistas. Por isso, ele não vê sentido entre a distinção tão comumente propalada entre existencialismo ateu e cristão. Nas suas palavras:

Na medida em que um existencialista é teísta, ele não será um existencialista ou não será realmente teísta. No que pessoas como Jaspers, como Kierkegaard, como Heidegger em seu último período místico, como Marcel, são cristãos, ou finalmente religiosas, ou finalmente místicas, elas não são

existencialistas mas respondem a seu próprio existencialismo, e isto deve ser claramente distinguido. O existencialismo descreve a situação humana, e, como tal, é um elemento decisivo no pensamento religioso dos nossos dias e na teologia cristã.

Para Tillich, o existencialismo é um elemento fundamental no pensamento religioso e na teologia cristã, porque “religião é estar preocupado de maneira última com aquilo que é e deveria ser nossa preocupação última” (2006, p. 51). Nessa perspectiva, o cristianismo se baseia na crença de que o Deus que se encarnou em Jesus Cristo é o verdadeiro Deus, o verdadeiro objeto de uma preocupação última e incondicional. O Cristianismo pode reivindicar um caráter extraordinário em função do caráter extraordinário dos eventos sobre os quais ele está fundamentado: a criação de uma nova realidade a partir da condição da categoria de homem. Jesus, protagonista desta nova realidade, está submetido às mesmas regras, às mesmas condições – finitude, angústia, lei, tragédia, conflito e morte. Jesus em sua encarnação traduz o ápice da religião em uma perspectiva existencial. Uma vez encarnado, Deus, em Jesus Cristo, resolve responder a acusação de Jó de que Deus seria um ser distante, que não se implicava com a existência humana: “Tens tu porventura olhos de carne? Vês tu como vê o homem?” (Jó 10:4).

Na visão de Tillich (2006, p.12), a verdade basilar do existencialismo é a sua percepção do aspecto “finito da liberdade” do homem, e conseqüentemente, de sua situação como sempre marcada pelo risco, pela ambigüidade e pelo trágico. Essa filosofia atinge importância fundamental para os nossos dias a partir do seu *insight* a respeito do imenso aumento da ansiedade, perigo e conflito ocasionados pela atual “estrutura destrutiva” das ocupações humanas na vida tanto no âmbito pessoal quanto social.

1.3 Método da correlação, simbolismo da linguagem e princípio protestante

Na ótica de Tillich, a teologia deve refletir tanto a presença de Deus, como sua alteridade, uma vez que a alteridade não é sinônimo de ausência. Assim, dentro desta perspectiva entram as três conceituações fundamentais do seu pensamento: a) a correlação da mensagem com a situação existencial (método da correlação); b) o aspecto simbólico da linguagem religiosa que se constitui numa prevenção contra a apropriação, o dogmatismo e a idolatria (a especificidade da linguagem); c) o princípio protestante, que define a justiça como incondicionalidade, que não se encontra restrita ao campo denominacional. (PINHEIRO, 2009, p. 23).

No texto *Depois do Socialismo Religioso*³, Paul Tillich afirma que:

O contínuo pensar acerca da possibilidade de união do poder religioso da chamada teologia neo-ortodoxa com o dever de toda teologia de dirigir-se à mente contemporânea resultou-me na concepção de um “método de correlação” – correlação, entre as questões existenciais e as respostas

³ TILLICH, Paul. Depois do socialismo religioso. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Fonte Editorial, 2006.

teológicas. A situação humana, como interpretada pela filosofia existencial, a psicologia e a sociologia que se relacionam a ela, coloca a questão; a revelação divina, como interpretada nos símbolos da teologia clássica, dá a resposta. A resposta, naturalmente, deve ser reinterpretada à luz da questão, da mesma forma que a questão deve ser formulada à luz da resposta. (TILLICH, 2006, p. 12)

Como destaca Gibellini (2002, p. 93), o método da correlação parte do pressuposto de que a reflexão teológica desenvolve-se a partir de dois pólos: a verdade da mensagem cristã e a interpretação dessa verdade, que deve necessariamente levar em conta o destinatário da própria mensagem. A ‘situação’ não se refere ao estado psicológico ou sociológico do destinatário, mas “às formas científicas e artísticas, econômicas, políticas e éticas, nas quais se exprimem as suas [dos indivíduos e dos grupos] interpretações da existência”. A ‘situação’ é a ‘situação cultural’ dos destinatários da mensagem... “A teologia apologética é uma teologia que-dá-respostas’. Ela responde às perguntas implícitas na ‘situação’ com a força da mensagem eterna e com os meios que lhe fornece”.

A correlação é o princípio hermenêutico por excelência. O fazer teologia é possível a partir de uma correlação epistemológica: Razão/revelação; Razão/fé; filosofia/teologia. Na compreensão de Tillich, este é o caminho que torna possível evitar dois erros contraditórios em teologia: o sobrenaturalismo e o naturalismo.

Nas suas palavras:

[...] O primeiro faz da revelação uma rocha que cai dentro da história para ser aceita obedientemente, sem preparação ou adequação à natureza humana. O segundo substitui a revelação por uma estrutura de pensamento racional derivado da natureza humana e julgado por ela. O método da correlação, superando o conflito entre o sobrenaturalismo e o naturalismo, mostra um caminho fora do beco sem saída em que a discussão entre fundamentalismo ou neo-ortodoxia, por um lado, e humanismo teológico ou liberalismo, por outro, é mantida. (TILLICH, 2006, p.12-3)

Para Tillich, no percurso desta tentativa de mediação, fica evidente a necessidade de uma defesa apaixonada, ética e científica de realização da chamada teologia liberal, que consiste no direito e dever da crítica histórico-filológica da literatura bíblica sem qualquer apelo exceto à integridade da pesquisa e à honestidade científica. Qualquer interferência dogmática nesta empreitada conduziria a novas ou velhas superstições – mitos e símbolos não compreendidos como tais – e, “visto que isto não pode ser feito sem a inconsciente supressão da sonda da instrução, para o fanatismo”. (TILLICH, 2006, p.13).

Outro elemento fundamental que o pensamento tillichiano leva em consideração é o aspecto essencialmente simbólico da linguagem religiosa. No seu modo de ver, a linguagem religiosa tradicional é a gênese das representações caricaturais da religião. As incompreensões e interpretações equivocadas dos símbolos fazem com que o Cristianismo se apresente como

uma religião do absurdo para o homem e a mulher de hoje. Entretanto, como salienta Pinheiro (2009, p. 27), “não se trata de substituir os símbolos por um tipo de discurso racional ou por outros símbolos, mas procurar apresentar uma interpretação inteligível às pessoas”.

Se a linguagem religiosa é essencialmente simbólica então não se pode eliminar esse simbolismo para que a mesma não fique destituída de conteúdo. Como destaca Pinheiro (2009, p.28), Tillich fez a pergunta a respeito da natureza do símbolo. A primeira observação feita por ele foi a de que os símbolos são idênticos aos sinais. Por exemplo: o imperativo, “É proibido fumar”, pode se referir a uma lei, à proibição em determinada circunstância ou mesmo ao perigo da doença. Há uma diferença fundamental entre as três leituras. Os sinais não participam da realidade nem podem designar. Entretanto, embora os símbolos não sejam idênticos à realidade que representam, participam na realidade. “O símbolo é caracterizado pela participação na realidade a que se refere exatamente porque designa a sua não participação”.

A segunda constatação feita por Tillich, é a de que “o símbolo representa algo que não é ele próprio, mas ocupa o lugar daquele próprio” (PINHEIRO, 2009, p.28). A principal função do símbolo é criar níveis de compreensão que, de outra maneira, permaneceriam ocultos e não poderiam ser conhecidos de outra forma.

Dessa forma, para Tillich, é impossível no Cristianismo conhecer Deus fora de Cristo, pois Cristo é símbolo de Deus, e por isso Ele é Cristo. A questão central não é se fundamentamos nossa fé em Deus sobre a existência histórica de um homem chamado Jesus de Nazaré. Mas saber se quando interpretamos a história da ressurreição, estamos apenas a reconhecer um acontecimento histórico questionável do ponto de vista histórico, ou se o relato nos transporta à realidade do triunfo de Deus sobre a finitude humana. Como ressalta Pinheiro (2009, p. 29):

Para Tillich, a questão do triunfo de Deus só é possível por meio do símbolo que abre espaços para a realidade última escondida. No entanto, o símbolo tem um duplo aspecto, abre a realidade externa, mas possibilita também a abertura de uma realidade interior. Isso é o que chamamos de interpretação existencial do evento Cristo. Com sua teoria do símbolo, Tillich mostra que o encontro com Deus enquanto experiência última se dá sobre o inqualificável. É que a cultura ocidental traduz o exercício consciente e inconsciente do evento Cristo, enquanto cumprimento dos esforços humanos.

O aspecto simbólico da linguagem religiosa evita a apropriação, o dogmatismo e a idolatria, por causa dos aspectos ressaltados anteriormente: os símbolos são idênticos aos sinais e o símbolo representa algo que ele não é próprio, mas ocupa o lugar daquele próprio. Esse aspecto da linguagem religiosa, não permite, por exemplo, uma leitura literal, e portanto, idolátrica, bíblica, que não é necessariamente bíblica, da realidade e da própria Bíblia sagrada.

Tão importante também é o princípio protestante, que considera o fato de que a teologia deve ser elaborada enquanto princípio e não como dogma. Assim, este princípio nos

apresenta balizamentos a partir das três formulações clássicas de Lutero: apenas as Escrituras, a Graça e a Fé.

Quando Tillich se refere a princípio aponta para uma realidade hermenêutica na qual se desenvolve um diálogo entre revelação e existência humana. Levava em consideração a idéia dos pais reformadores, a da *ecclesia semper reformanda reformata*⁴, que parte do princípio de que a teologia não deve só preservar e interpretar suas origens, mas de forma contínua criar novos espaços de diálogos. Para Tillich, não era possível imaginar a graça de Deus engessada por declarações fixas, sem historicidade e estabelecidas por instituições, que são especializadas em elaborar confissões dogmáticas, que deveriam apenas expressar princípios de fé, pelo contrário, acabaram por engessar a teologia e congelar o viver cristão.

Assim, à teologia não cabe apenas a conservação e a evidenciar a essência imutável de Deus nas doutrinas da Igreja, mas deve também ser profética. Ou seja, a teologia deve fazer a crítica da própria religião. Como põe em relevo Pinheiro (2009, p.30):

[...] a teologia deve mover-se dentro de uma dinâmica profética e protestante, mas também se correlacionar com outra dinâmica, a da substancialidade da espiritualidade humana. Essa teologia profética e protestante tem por base a desmitologização, a profanação e a reconstrução. Tillich defendeu a importância dessa iconoclastia no trabalho teológico, que sintetizará numa de suas formulações mais chocantes, a de “Deus acima de Deus”.

A formulação “Deus acima de Deus” não diz respeito à existência de um Super-Deus, mas quer dizer que mesmo que houvesse o desaparecimento do Deus pessoal, Ele continuaria “existindo” na fé. Deus não é somente o Deus de todos os que são capazes de orar, é também o Deus daqueles que estão distantes dele. O que quer dizer que a dúvida radical dos que se colocam contra às idéias sobre Deus e a gravidade com que tratam a questão faz com que Deus seja o Deus deles, como dos cristãos mais fervorosos.

Essa forma de compreensão de Tillich nos conduz a seguinte questão: como é o Cristianismo de Tillich, afinal? Como afirma Pinheiro (2009, p.31):

Uma coisa está clara: seu Cristianismo não estava separado de uma teologia da cultura. A identificação dos traços culturais presentes na civilização Ocidental judaico-cristã oferece aos homens e mulheres na contemporaneidade leituras éticas vigentes para as sociedades humanas, mas essa identificação, que se espraia na ocidentalidade, é maior ainda do que imaginamos, são rastros que nos remetem à preocupação última. [...] Com essa expressão, Tillich enfrentou o desafio colocado pela tradição bíblica, o mistério do nome – Ele é o que é – aponta na direção de um sentido para a história. Deus é insondável porque Deus permanece como desafio. Essa insondabilidade, Deus na sua totalidade, aponta para a alteridade, para

⁴ Igreja Reformada, sempre se reformando.

a preocupação última do humano, o diálogo com aquele que está na outra ponta. É princípio protestante, enquanto incondicionalidade da justiça, que mostra a impossibilidade da exclusiva naturalização da teologia e, nesse sentido, surge como antídoto da idolatria do Deus enquadrado em nossas medidas.

O princípio protestante aponta para a realidade de que o trabalho de Tillich se situa mais no campo da filosofia e da teologia da cultura, do que mesmo no da teologia no sentido tradicional. O fundamento dessa teologia da cultura está no fato de que a ontologia da cultura é um desdobramento da ontologia do ser humano. Nesse sentido, a cultura é pensada como uma manifestação da dimensão mais profunda do ser humano. É neste aspecto que religião e cultura se relacionam, como será discutido em seguida.

2 Em busca da dimensão do profundo: religião e cultura

Será discutido nesta seção o conceito de religião de Paul Tillich, bem como sua relação com a cultura. A religião como a pensa Tillich se relaciona com a dimensão mais profunda do ser humano. E a cultura é a manifestação dessa profundidade.

2.1 A religião e a dimensão do profundo

Como acentua Gibellini (2002, p.85), o problema teológico e cultural de Tillich é sanar o desencontro, o desacordo entre religião e cultura secular. Em sua primeira conferência pública pronunciada em Berlim, em 1919, com o título *Sobre a idéia de uma teologia da cultura*, Tillich esboça o conteúdo programático de suas reflexões, e que se encerra com as seguintes palavras:

A teologia, que de duzentos anos para cá se encontra na infeliz, mas necessária situação de um defensor, que defende uma posição absolutamente indefensável e é obrigada a perder uma posição depois de outra, deve voltar ao ataque [...] E ele haverá de vencer, porque a religião, como diz Hegel, é o princípio e o fim de tudo, e é igualmente aquilo que confere vida, animação e espírito a tudo. (TILLICH *apud* GIBELLINI, 2002, p.85)

Se a teologia se encontrava em crise, em descrédito nos dias de Tillich, não é verdade que a religião deva ser relegada ao segundo plano. Na esteira do pensamento hegeliano, Tillich acreditava que a religião representa o que há de mais fundamental no ser humano. A religião é a mola propulsora, é o elã vital que impulsiona o ser humano à vida. Para Tillich, a religião é uma dimensão necessária da vida espiritual do homem. Não se trata de uma função especial, uma atividade distinta ou um aspecto particular da vida espiritual, e sim a dimensão da profundidade de todas as funções e atividades. Em suas palavras:

Nessa situação, sem morada, sem nenhum lugar onde fixar-se, a religião logo compreende que não tem necessidade de buscar uma morada. Em qualquer

lugar ela se sente em casa, quer dizer, na profundidade de todas as funções da vida espiritual do homem. A religião é a dimensão da profundidade de cada uma delas; é o aspecto de profundidade do espírito humano em sua totalidade". (TILLICH apud GIBELLINI, 2002, p.86)

Para Tillich, a religião não é uma área da vida como o é a moral, a estética, o conhecimento. A religião se manifesta no âmbito da moral, sob a forma da seriedade incondicional da exigência moral; no âmbito do conhecimento, sob a forma da busca fervorosa da realidade última; no âmbito da estética, sob a forma do desejo ilimitado de expressar o sentido último das coisas. Se a religião é a substância, o fundamento e a profundidade da vida espiritual do homem, portanto, o âmbito religioso e o âmbito secular não podem ser separados, a religião não é âmbito, área, uma região particular, mas a dimensão da profundidade.

A dimensão da profundidade é uma metáfora espacial e representa a instância das interrogações fundamentais que representam o sentido último: "Ser religioso significa interrogar-se apaixonadamente acerca do sentido de nossa vida e estar abertos às respostas, mesmo quando nos abalam profundamente". (TILLICH apud GIBELLINI, 2002, p.86). Já em sua primeira conferência em 1919, afirma: "A religião é a experiência do incondicionado⁵".

Como salienta Gibellini (2002, p. 88), na visão de Tillich, a religião tem uma dupla polaridade: subjetiva e objetiva. Ela é experiência (polaridade subjetiva) do incondicionado (polaridade objetiva); é orientação do espírito (polaridade subjetiva) para o incondicionado (polaridade objetiva). Tillich traduz essa polaridade com a expressão "interesse último". A religião é "estar preocupado de maneira última com aquilo que é e deveria ser nossa preocupação última". (TILLICH, 2006, p.51).

Tillich não admite, não aceita a oposição do teólogo Karl Barth e da teologia dialética que contrapõe a fé e a revelação à religião. Ele distingue entre religião em sentido lato e religião em sentido estrito. A religião em sentido estrito ou habitual (sentido sociológico) é entendida como um setor particular da vida humana e deve ser inevitavelmente submetida à crítica; mas a religião em sentido lato (em sentido filosófico), é "a substância, a base e a profundidade da vida espiritual do homem", ou ainda, segundo uma definição mais existencial, é "o fato de ser tomado por um interesse último". (GIBELLINI, 2002, p.88).

Conforme o pensamento de Tillich (apud GIBELLINI, 2002, p. 89), "Não existe nenhuma ontologia da salvação, mas o problema ontológico está implícito no problema da salvação.

⁵O incondicionado (das Unbedingte) é um termo de origem kantiana, amplamente utilizado na filosofia e na teologia alemã do primeiro quarto de nosso século, que Tillich retoma não como um 'conceito substitutivo' para Deus, mas como 'uma chave para abrir para si e para os demais a porta trancada que dá acesso ao sanctissimum do nome de Deus, e que depois se descarta. Tillich esclarece: "O termo 'incondicionado' [...] indica o elemento de toda experiência religiosa que a torna propriamente tal. Todo símbolo divino exprime uma exigência incondicionada, como no solene mandamento: 'Ama o Senhor teu Deus com todo o teu coração e com toda a tua alma e com toda a tua mente'. Caracteriza aquilo que é nosso interesse último e, por isso, incondicionado, quer o chamem Deus, o 'ser como tal' ou quaisquer outros nomes. O incondicionado é uma qualidade, não um ser". (GIBELLINI, 2002, p. 87).

Pôr-se o problema ontológico é uma tarefa necessária. Contra Pascal, eu digo: o Deus de Abraão, de Isaac e de Jacó é o Deus dos filósofos é um só e mesmo Deus”.

Uma das conseqüências deste conceito de religião, que Tillich chama de existencial, “é o desaparecimento que evoca da lacuna entre o sagrado e o profano no campo secular” (TILLICH, 2006, p.52). Se a religião é o estado no qual se é tomado por uma preocupação última, este estado não se restringe a um domínio em especial. Como ainda afirma:

O caráter incondicional desta preocupação implica que ela se refere a todos os momentos de nossa vida, a todos os aspectos e a todas as esferas. O universo é o santuário de Deus. Todo dia de trabalho é um dia do Senhor, todo jantar uma ceia do Senhor, todo trabalho o cumprimento de uma tarefa divina, toda alegria uma alegria em Deus. Mas, de fato, nós não encontramos isto. O elemento secular tende a tornar-se independente e a estabelecer uma esfera própria. [...] A condição do homem é determinada por esta situação. esta é a situação de alienação do homem de seu verdadeiro ser. Esta divisão nos evidencia a condição humana. (TILLICH, 2006, p.52).

Outra conseqüência que se segue do conceito existencial de religião como preocupação última é a relação entre religião e cultura. “A religião, concebida como preocupação última, dá substância à cultura. E a cultura é a totalidade das formas nas quais o interesse básico de uma religião se expressa. Em resumo, a religião é a substância da cultura; cultura é a forma da religião”. (TILLICH, 2006, p. 53).

2.2 A cultura como reflexo da dimensão profunda

A conexão apontada acima entre religião e cultura impede definitivamente o estabelecimento de um dualismo entre estas instâncias. Todo ato religioso, não só na religião organizada como também no mais íntimo movimento da alma, é culturalmente constituído. Como afirma Tillich (2006, p.53):

O fato de que todo ato da vida espiritual do homem seja comunicado pela linguagem, falada ou muda, é prova suficiente desta afirmação, pois a linguagem é a criação cultural básica. Por outro lado, não há criação cultural sem uma preocupação última expressa nela. Aquele que pode interpretar o estilo de uma cultura pode descobrir sua preocupação última.

A contribuição da teologia, como a entende Tillich, vai na direção contrária de uma legitimidade religiosa a um universo paralelo à cultura. O caminho para uma relação conciliadora tem que dar conta da natureza da cisão e do profundo abismo que se coloca entre

cultura e religião na história do pensamento ocidental. Como bem aponta Santos⁶ (2005, p.125):

O surgimento de uma esfera estritamente religiosa na cultura depende justamente de uma relação visceral e interdependente entre ‘princípio religioso e funções culturais’. Pois que também esta esfera religiosa por definição irá consistir de ‘cultura’, na apropriação de uma linguagem (mito, dogma), de uma estética (culto), de uma ética e uma sociedade (comunidade, Igreja). Isto é, a esfera religiosa, possui uma cultura própria de identidade – “apropriada” é a palavra –, mas não se trata de uma cultura exclusiva, pois depende de e vive em interdependência com as funções da cultura em sua totalidade.

Como já foi discutido, na profundidade da cultura está a religião; portanto, o fundamento do sentido tem que ser religioso, assim como a religião, enquanto dimensão de profundidade de sentido, uma vez expressa, manifesta, é cultura. A noção de cultura é tão ampla quanto a noção de religião, uma vez que Tillich coloca a cultura em termos abrangentes e universais, definindo-a ora como “universo de sentido”, ora como “autocriação da vida na dimensão do espírito”.

Na sua *Teologia sistemática*, terceiro volume, Tillich apresenta o conceito de cultura como a função de autocriatividade da vida na dimensão do espírito. A cultura é a função da vida responsável pelo crescimento da dimensão do espírito através de uma assimilação constante dos conteúdos e das experiências do encontro do ser humano com suas situações concretas. O resultado desta assimilação é, justamente, um “universo de sentido” sempre em expansão, rupturas internas e autoreformulações. (SANTOS, 2005, p.133).

A função da cultura é dar a forma do sentido, seja através de atos teóricos ou práticos, dando particularidades aos sentidos e inter-relacionando-os a uma determinada situação cultural. Se a religião é a orientação para o incondicional, a cultura é a orientação para as formas condicionadas e sua unidade.

3 Uma resposta às questões humanas: a teologia da cultura e a teologia sistemática

Nesta seção, serão discutidos o conceito de teologia de Paul Tillich, a sua Teologia da Cultura e a Teologia Sistemática, como também de que maneira as mesmas se relacionam.

3.1 O conceito de teologia

Para Tillich, teologia é “ciência concreta e normativa da religião”. Define a teologia de modo desconstrutivo, eliminando de saída duas possibilidades: a) que a teologia seja ciência de um objeto específico ao lado de outros; b) que ela seja exposição sistemática de um corpo específico de revelação. De modo construtivo, a tarefa da teologia é “esboçar, desde

⁶ SANTOS, Joe Marçal Gonçalves dos. A Teologia da Cultura. In: **Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**/[Organizado por] Ênio R. Mueller e Robert Beims. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

um ponto de vista concreto, sobre a base das categorias da filosofia da religião e com a inserção do ponto de vista individual no confessional, no da história e no da história do espírito, um sistema normativo da religião”. (TILLICH apud MUELLER⁷, 2005, p.67).

Numa palavra, a teologia tem por finalidade dar corpo (sistema normativo) a uma percepção da religião a partir de três pontos de vista: confessional, da história da religião e da história cultural. Ainda que possam consistir de ‘corpos’ separados, são sempre interdependentes – uma teologia confessional, uma teologia da religião e uma teologia da cultura. Entretanto, esta última estará sempre implicada no labor teológico porque engloba as demais, tendo em vista a singularidade de seu objeto, a cultura; e, conforme a filosofia da religião na qual se baseia Tillich, a estreita relação desta com a religião. (SANTOS, 2005, p.123).

A começar pelo aspecto da desconstrução, teologia, em primeiro lugar, não é simplesmente uma ciência ao lado de outras. Não se trata de um campo organizado de saber com um objeto específico, ao lado de outros campos com seus próprios objetos. O seu objeto, como deixa explícito seu nome, é Deus (teologia = logos do ou sobre theós). Se Deus pudesse ser reduzido a um objeto ao lado de outros, deixaria de ser Deus. Além do fato de que se só se pode falar em Deus como “objeto” como muita cautela. Entretanto, o objeto da teologia tem também sido pensado em termos de todas as reações que se tem a Deus. Estando inclusos aqui a religião, a igreja, sua pregação, a espiritualidade que surge como consequência destas. Também nesse aspecto vale a intervenção de Tillich. Fazer da religião um objeto ao lado de outros é justamente falseá-la naquilo que ela tem de mais essencial, tendo em vista que tanto Deus quanto a religião tem pretensões universais e absolutas. (MUELLER, 2005, p.67-8).

Em segundo lugar, “a teologia não é uma exposição sistemática de um corpo específico de revelação”. Tillich entende por “um corpo específico de revelação”, um corpo fixo de doutrinas que se pretendem reveladas. O que tem dois aspectos: primeiramente, que a revelação seja revelação de conteúdos proposicionais que pudessem ser sistematizados e, assim, engessados num corpo doutrinário ao qual se atribui o status de revelação. Segundo, que o objeto da teologia fosse tal corpo doutrinário que só precisaria ser desdobrado e explicado em detalhes. Como se pela sua própria natureza, em qualquer tempo e lugar ele fosse o mesmo, cabendo à teologia apenas o papel de explicá-lo corretamente. (MUELLER, 2005, p.68).

Do ponto de vista da construção, pode-se dizer, primeiramente, “que a teologia se constrói sobre as bases lançadas pela filosofia da religião”. Como vimos, o método teológico de Tillich privilegia a correlação entre perguntas humanas e respostas divinas, mesmo que não exclua a relação entre respostas humanas e perguntas divinas. A filosofia da religião trabalha a questão do sentido último expresso nas produções humanas. Se por um lado representa o “ponto avançado” da reflexão filosófica, por outro, representa o ponto de encaixe da mesma com a reflexão propriamente teológica. É nesse sentido que Tillich afirma em sua definição

⁷ MUELLER, Enio Ronald. O sistema Teológico. In: **Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**/[Organizado por] Enio R. Mueller e Robert Beims. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

que a teologia “se constrói sobre as bases lançadas pela filosofia da religião”. (MUELLER, 2005, p.68).

Neste processo, Tillich promove uma revolução na própria concepção de filosofia da religião, uma vez que ele inverte o seu ponto de partida habitual, que parte do conceito, portanto do que é condicionado. Em Tillich, ela parte da própria substância da religião, que se caracteriza pela sua resistência ao conceito. Ela parte do incondicional. Parte de Deus em não da religião. Sem se tornar, entretanto, teologia. Como filosofia, sua tarefa é analisar a estrutura formal e categorial da religião enquanto irrupção do incondicional dentro da realidade condicionada.

Segundo, “teologia é sempre teologia desde um ponto de vista”. Tal ponto de vista individual é sempre concreto. O que significa dizer duas coisas: a) que a teologia é sempre existencial, reflexo e produto de uma existência concreta atingida pela revelação divina, e que parte necessariamente da mesma; b) significa, por outro lado, uma teologia contextual, ou seja, teologia feita na interação com contextos sócio-históricos concretos. Como ressalta Mueller (2005, p.69):

Este ponto de vista contextual é colocado em relação com o ponto de vista mais clássico, o “confessional”, que significa a teologia cristã em seu desdobramento histórico-sistemático. Por sua vez, isto acontece ainda à luz de dois outros pontos de vista, que nem sempre forma tão explicitamente incluídos no objeto da teologia: o da história da religião ou das religiões, e o da própria “história do espírito”, que aqui representa uma história geral da cultura.

Há em Tillich várias teologias. Pode-se falar em uma teologia da cultura, uma teologia confessional e uma teologia das religiões. Num dos seus últimos textos, período no qual a questão das religiões se torna ponto focal, Tillich sugeriu que, caso fosse reescrever sua teologia sistemática, o faria não tanto em diálogo com a cultura, mas em diálogo com as religiões. Aqui, no entanto serão discutidas a Teologia da Cultura e a Teologia Sistemática.

3.2 A teologia da cultura

Numa palestra proferida a sociedade kantiana de Berlim, intitulada *Sobre a idéia de uma teologia da cultura*, Tillich procura definir a teologia em diálogo com as ciências, especificamente as ciências da cultura. Nesta perspectiva, como já foi destacado anteriormente, a teologia é a “ciência concreta e normativa da religião”. Esta definição merece uma atenção especial. Primeiramente, porque com ela Tillich quer definir um entendimento acerca do objeto da teologia, que não é ‘Deus’ como tal, como se fosse um objeto comparado aos demais. O objeto da teologia é a religião, ou seja, a resposta que uma comunidade confessional dá diante de seu encontro com Deus a partir de suas fontes, sua tradição e suas práticas. Segundo, na presente definição de teologia, está implicado que o método teológico não é “uma apresentação científica de um complexo revelado especial”. Enquanto ciência, a teologia se limita metodologicamente a examinar e a sistematizar seu objeto, que é a

recepção concreta de uma experiência de revelação numa comunidade histórica. (SANTOS, 2005, p. 122).

Enquanto teólogo, Tillich dedicou-se a elaborar uma resposta ao problema da relação entre cultura e religião, numa teologia que não negasse, mas antes assumisse as perguntas da cultura como que fazendo parte dela mesma, como o que a determina culturalmente e lhe dá corpo e relevância. “É nesta interface entre teologia e filosofia que Tillich concebe o que denominou ‘teologia da cultura’, cujo conceito denota não meramente uma teologia aplicada à cultura, mas sim uma teologia contextual que conserva no método o movimento próprio de um “logos encarnado”. (SANTOS, 2005, p.122).

A teologia da cultura sofreu decisivos golpes em seu desenvolvimento no que tange a alguns pressupostos, sobretudo no que diz respeito a um otimismo em relação à idéia de cultura e a viabilidade de uma efetiva teonomia⁸. Como afirma Tillich em 1946,

Se depois da Primeira Guerra Mundial o sentimento de um novo começo prevaleceu, depois da Segunda Guerra Mundial prevalece um sentimento de fim. Uma teologia da cultura hoje é, sobretudo, uma teologia do fim da cultura, e não em termos gerais, mas na análise concreta do vazio inerente à maioria de nossas expressões culturais. (TILLICH *apud* SANTOS, p.131)

Como destaca Santos (2005, p. 131), “o ‘fim da cultura’ vem a ser reflexo de uma crescente crítica no pensamento de Tillich, à medida que ele avança em sua análise da cultura moderna e da sociedade industrializada”. O ‘vazio’ a que Tillich se refere trata-se de sua percepção de uma ‘lacuna de ultimidade’ e poder substancial na linguagem e na educação, na política e na filosofia, no desenvolvimento da personalidade e na vida comunitária’ do pós-guerra. Isto, em termos teológicos, é um ‘vazio de Deus’.

Assim, para Tillich, a tarefa da teologia é dar expressão à atitude religiosa que estão impregnadas nas atividades culturais, seja de função cognitiva, estética, moral, política ou técnica. Consiste, nesta perspectiva, de uma hermenêutica teológica da cultura que se volta para o potencial de toda realidade para revelar a presença divina que impulsiona e exige sentido incondicional em toda ação criativa do ser humano.

3.3 A teologia sistemática

Como destaca Mueller (2005, p.70), a Teologia Sistemática é uma teologia confessional elaborada em diálogo constante com a cultura, acessada já desde o ponto de vista de uma teologia da cultura, que Tillich desenvolve em outros lugares. Dedicou sua vida à elaboração de uma teologia nestes dois âmbitos, e que mais para o fim de sua vida entra em cena um terceiro âmbito, distinto dos dois: a teologia das religiões. Enquanto a teologia da cultura trata

⁸ A teonomia afirma que o homem está submetido a uma lei superior, que, contudo, não lhe é estranha; nesse caso, [...] a lei superior é, ao mesmo tempo, a lei mais profunda do homem, radicada naquele terreno divino que é o terreno próprio do homem: a lei da vida transcende o homem, embora seja ao mesmo tempo a sua lei. Segue-se daí que uma cultura teônoma exprime em suas criações um interesse último e um significado transcendente não como algo estranho, mas como seu próprio fundamento espiritual. (GIBELLINI, 2002, p. 90).

da revelação nos fenômenos culturais, a teologia das religiões trata da revelação no âmbito das religiões. A teologia confessional trata da revelação nos textos normativos e nos símbolos do Cristianismo. Ela pode ser subdividida em uma teologia sistemática e uma teologia pastoral.

A teologia sistemática trabalha com uma organização mais lógica no sentido filosófico, procurando estabelecer uma correlação ampla e sistemática entre a revelação do Deus Triuno e a realidade inteira. Já a teologia pastoral é menos sistemática e mais profética, ocasional, consistindo nos chamados ‘discursos religiosos’, os sermões, meditações e discursos proferidos por Tillich nas mais variadas circunstâncias.

A teologia sistemática, segundo a ótica de Tillich, inclui três elementos: apologética, dogmática e ética. A dogmática procura tratar dos símbolos cristãos em sua interrelação sistemática. A apologética trata de sua interpretação em diálogo com a cultura do seu tempo. A ética trata de suas implicações para a vida concreta.

Para Tillich, a primeira fonte de revelação é a Bíblia. Esta “é a fonte básica da teologia sistemática, porque é o documento original sobre os eventos em que a Igreja cristã se fundamenta”. Entretanto, a mensagem bíblica “abrange mais (e menos) do que os livros bíblicos. A teologia sistemática, portanto, tem fontes adicionais além da Bíblia”. Assim como a teologia sistemática usa a história da Igreja registrada na Bíblia, ou seja, se ela “implicitamente usa a história da igreja como fonte”. Pode também fazer de modo explícito. Neste aspecto, como também em outros, Tillich mescla uma perspectiva protestante com uma perspectiva católica. Uma terceira fonte, mais ampla ainda, é “o material oferecido pela história da religião e da cultura”. (TILLICH *apud* MUELLER, 2005, p.75).

A experiência tem um importante papel no processo revelatório, conforme a ótica tillichiana. “A experiência não é a fonte da qual procedem os conteúdos da teologia sistemática, mas é o meio através do qual eles são existencialmente recebidos”. A norma da teologia “não é produzida intencionalmente”. Ela se desenvolve dentro da vida espiritual da igreja, e por isso tem focos distintos nas mais diferentes épocas e contextos. No contexto concreto em que vivia, Tillich propôs a seguinte norma para a teologia: “o Novo Ser em Jesus como o Cristo”. (TILLICH *apud* MUELLER, 2005, p.76).

A revelação divina é o que torna a teologia uma para Tillich. A teologia é hermenêutica da revelação. O que torna possível falar em várias teologias é uma distinção nos âmbitos em que tal revelação ocorre, e com ela, uma especificidade hermenêutica singular de cada âmbito. “A teologia da cultura ausculta a revelação no âmbito da cultura, a teologia das religiões no âmbito das religiões, a teologia confessional no âmbito dos símbolos cristãos”. (MUELLER, 2005, p. 71).

Como ainda afirma MUELLER (2005, p. 72), o objetivo da teologia sistemática ou teologia confessional “é ‘penetrar no significado dos símbolos cristãos’, tarefa tornada ainda mais urgente pelo fato de que estes ‘se tornaram cada vez mais problemáticos no contexto cultural do nosso tempo’. Ou então, de forma sintética, ‘tentar interpretar os símbolos da fé com expressões de nossa cultura’”.

A teologia luterana parte de um centro muito claro: Deus e sua relação com o ser humano pecador, e o ser humano pecador em sua relação com Deus. Falar de um implica necessariamente falar do outro. Teologia e antropologia se compenetraram, se pertencem, na linguagem tillichiana, estão em contínua e intrínseca correlação. O sistema teológico tillichiano expressa essa correlação especialmente na sua concepção de fundo e na sua concepção de conjunto. Suas cinco partes são formuladas com a mesma estrutura formal que revela a configuração geral de sua teologia.

Essa correlação divino-humano é a base de toda correlação teológica, que no sistema de Tillich une método e sistema. Nas suas palavras (TILLICH *apud* MUELLER, 2005, p.74):

A condição humana da qual surgem as questões existenciais, caracteriza-se por três conceitos: finitude, em relação ao ser essencial do ser humano como criatura; alienação, em relação ao ser existencial do ser humano no tempo e no espaço; e ambigüidade, em relação à participação humana na vida universal. As perguntas que surgem da finitude humana são respondidas pela doutrina de Deus e seus símbolos. As perguntas que surgem da alienação do ser humano são respondidas pela doutrina de Cristo e seus símbolos. As perguntas que surgem das ambigüidades da vida são respondidas pela doutrina do Espírito Santo e seus símbolos. Cada uma destas respostas expressa aquilo que é questão de preocupação última em seus símbolos derivados de experiências revelatórias particulares. Sua verdade reside em seu poder de expressar a ultimidade do que é último em todas as direções.

A Teologia Sistemática não tem a pretensão de ser uma Suma, que trate de forma explícita de todos os problemas reais, entretanto, também não se trata de um ensaio que se concentra num problema. Ela pretende atacar, enfrentar de forma orgânica aquele feixe de problemas que afligem o homem em sua situação concreta e exigem uma resposta. Como destaca Gibellini (2002, p.93), “nela não se pratica uma ‘teologia da fuga’, e sim uma ‘teologia do ataque’, cuja estratégia é o método da correlação, que o teólogo ilustra na importante introdução geral à obra”.

A Teologia Sistemática articula-se em duas seções: a) numa análise da situação humana; b) na individuação das respostas teológicas. A correlação estabelece “uma interdependência entre dois fatores: as perguntas existenciais e as respostas teológicas. A revelação como resposta à pergunta da razão; Deus como resposta à pergunta sobre o ser; O Cristo como resposta à pergunta sobre a alienação da existência; O Espírito como resposta à pergunta sobre a ambigüidade da vida individual e coletiva; O Reino de Deus como resposta à pergunta sobre o sentido da história. Há em Tillich, uma teologia reconciliada com a filosofia, uma Teo-ontologia, uma Cristologia, uma pneumatologia e uma escatologia.

Na primeira parte da Teologia Sistemática, apresenta-se uma correlação entre razão e revelação. A razão, quando ultrapassa os limites da razão técnica, interrogando a respeito do ser, remete a algo que a transcende, temos uma razão ontológica: “na esfera cognitiva, à verdade em si; na esfera estética, a beleza em si; na esfera jurídica, a justiça em si; na esfera

política, ao amor em si: 'A revelação não destrói a razão, mas é a razão que suscita a questão da revelação'". (GIBELLINI, 2002, p.95)

Na segunda parte, desenvolve-se a correlação entre ser e Deus. A angústia ontológica é a consciência da finitude. E Deus é a resposta à pergunta implícita na finitude humana; ele é o nome que preenche a ultimidade do homem.

Como destaca Gibellini (2002, p.96):

Deus é a potência do Ser, que resiste ao não-ser, vencendo-o; é um poder santo e repleto de amor; é a resposta à procura de uma coragem que nos permita vencer a angústia da finitude (Deus onipresente), a negatividade da transitoriedade temporal (Deus eterno), a insegurança da limitação espacial (Deus onipresente), a angústia da dúvida e do absurdo (Deus onisciente).

Na terceira parte, desenvolve-se a correlação entre a existência e o Cristo. Na ótica tillichiana, a substância cristológica da tradição deve ser mantida ao mesmo tempo em que deve ser reexpressa sob nova forma de acordo com o método da correlação. Superando o método neo-ortodoxo, que repete a Cristologia de Calcedônia e o método liberal, que abandona o dogma, na medida em que este seria uma helenização da mensagem cristã originária. Reexpressar a substância da fórmula calcedônica significa substituir os conceitos estáticos de natureza humana e divina por conceitos relacionais, dito de outra forma, por conceitos que estabeleçam uma correlação a pergunta que surge da existência alienada do homem e a resposta que constitui a figura de Jesus como o Cristo. (GIBELLINI, 2002, p.98)

Conforme o pensamento de Tillich, em sua realidade histórica, o homem encontra-se em estado de alienação em relação ao fundamento de seu ser, de seu próprio ser e do ser dos outros seres. Ainda que a alienação não seja uma categoria bíblica, ela está implícita em muitas descrições bíblicas relativas à existência humana decaída e deve ser integrada pela categoria do pecado, que é uma expressão do caráter pessoal da alienação diante do aspecto trágico e universal dessa alienação: "a condição do homem é alienação, mas sua alienação é pecado". (GIBELLINI, 2002, p.98).

Como um perspicaz intérprete da estrutura e das figuras da alienação e do pecado encontra no existencialismo um "aliado natural" do Cristianismo, por sua análise da existência em termos de alienação:

Essa ajuda positiva não foi trazida unicamente pela filosofia existencial, mas também pela psicologia analítica, pela literatura, pela poesia, o drama e a arte em geral. Em todos os esses âmbitos acumulou-se um imenso material que a teologia pode organizar e do qual pode servir-se quando procura apresentar o Cristo como a resposta às perguntas implícitas na existência. (TILLICH apud GIBELLINI, 2002, p.99)

Para Tillich, o Cristianismo é a mensagem, a boa nova da nova criação, e é na esteira da teologia paulina que se situa a reflexão de Tillich. A nova criação apareceu em Jesus como o

Cristo. Ele é o portador de uma nova realidade, é o Novo Ser, que superou a alienação existencial e dá o poder de vencê-la:

[...] o termo 'Novo Ser', quando aplicado a Jesus como o Cristo, indica o poder que nele, vence a alienação existencial ou, expresso em forma negativa, o poder de resistir às forças da alienação. Experimentar o Novo Ser em Jesus como o Cristo significa experimentar o poder que, nele, venceu a alienação existencial em si mesmo e em todos aqueles que tem parte com ele. (TILLICH apud GIBELLINI, 2002, p.99)

A quarta parte da Teologia Sistemática contém a pneumatologia e a eclesiologia. A “presença espiritual, que o dom do Espírito realiza cria o Novo Ser tanto em cada pessoa como na humanidade histórica. A Igreja é a “comunidade espiritual”, a comunidade animada pelo Espírito Santo. É nele que se vive a experiência da “regeneração”, da participação no Novo Ser. A experiência da “justificação”, ou seja, de ser aceitos por Deus apesar de nossa impossibilidade de ser aceitos segundo os critérios da Lei. A experiência da “santificação”, ou seja, de ser incluídos em um processo vital de transformação real: “Todo membro da Igreja não é uma personalidade religiosa, mas a representação antecipada de uma nova realidade, o Novo Ser como personalidade”. (TILLICH apud GIBELLINI, 2002, p.99).

Entretanto, é importante destacar que a “Comunidade Espiritual” não se identifica com a Igreja, ainda que a Igreja seja a Comunidade Espiritual manifesta. Mas, para além dela e mais ampla que ela, existe a comunidade espiritual latente: o Espírito está em ação por toda a parte no mundo, nas religiões, nos movimentos sociais e culturais. (GILBELLINI, 2002, p.100).

A quinta e última parte é uma continuação das quarta parte e pergunta-se pelo sentido e destino da história e de sua completude, ao estabelecer uma correlação entre história e Reino de Deus. Retoma, segundo o método da correlação, a substância da escatologia. Uma interpretação teológica da história, segundo Tillich, tem as seguintes tarefas: “examinar a estrutura dos processos históricos, a lógica do conhecimento histórico, as ambigüidades da existência histórica, o sentido do movimento histórico”, relacionando tudo isso “com o símbolo do Reino de Deus, tanto em seu sentido intra-histórico quanto em seu sentido trans-histórico”. (TILLICH apud MUELLER, 2005, p.92).

Considerações finais

Nietzsche, em *Assim Falava Zaratustra*, afirma que “só creria num Deus que dançasse”. A dança é uma metáfora fundamental no pensamento de Nietzsche. Ela traz à tona a idéia de movimento, cadência, leveza. Nesse aspecto, pode-se dizer que o Deus revelado pelo Antigo e pelo Novo Testamento é um Deus de movimento, cadência, leveza, ao contrário da imagem tradicional, caricatural, de um deus rígido, estático, inacessível. O que temos é Deus se esforçando desde o Éden, passando pelos patriarcas, juízes, reis, pela Igreja; um Deus que dança, movimenta-se, adapta-se, “abaixa-se”, a fim de se relacionar com a humanidade. Um Deus que dança conforme os movimentos, as idiossincrasias, a dureza de coração do homem e da mulher.

É nesse sentido que o título do presente texto: “Quem disse que Deus não sabe dançar? Notas sobre a teologia da cultura de Paul Tillich”, se relaciona com o pensamento de Tillich. Não se trata aqui de tentar mostrar a influência de Nietzsche sobre o pensamento de Tillich, ainda que este, em meio aos estrondos da Guerra, estivesse lendo o *Assim Falava Zaratustra*. A Teologia da Cultura aponta para o fato de que Deus se manifesta nas produções humanas, culturais. A teologia diz muito mais de nós, os humanos, do que mesmo de Deus. E diz, sim, muito de um/O Deus cuja essência é o seu amor se manifestando a todos os homens, ao ponto de se “confundir” com os estes em suas manifestações culturais, mesmo sento “Outro totalmente Outro”.

No presente trabalho procurou-se discutir de forma panorâmica o pensamento de Tillich, dando ênfase a Teologia da Cultura, ou seja, pensando-a como um fio condutor de seu pensamento. Pode-se dizer que a Teologia de Tillich é uma Teologia da Cultura, ainda que nele se encontre uma Teologia Sistemática e uma Teologia das Religiões, uma vez que o seu método teológico (Correlação) parte da interação Deus-Humanidade. A teologia se dá no encontro da humanidade com aquilo que Deus revelou de Si mesmo através da Bíblia, da História da Igreja, da Cultura e da História das Religiões.

Referências

- BÍBLIA. Português. **Bíblia Vida Nova: antigo e novo testamento**. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Vida, 1995.
- TILLICH, Paul. **Teologia da Cultura**. Tradução: Jaci Maraschin. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.
- _____. **Textos Selecionados**. Tradução: Eduardo de Proença. São Paulo: Fonte Editorial, 2006.
- MUELLER, Ênio R. & BEIMS, Robert W. (Org.). **Fronteiras e Interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.
- GIBELLINI, Rosino. Teologia da Cultura. In: **A Teologia do Século XX**. 2 ed. Tradução: João Paixão Neto. São Paulo: Loyola, 1998.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BREVE INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE ESCLARECIMENTO EM ADORNO E HORKHEIMER

João Paulo Rodrigues dos Santos*

“... a liberdade na sociedade é indispensável do pensamento esclarecedor”.
(Adorno; Horkheimer, 2006)

Resumo: Nosso trabalho se inscreve na perspectiva de apresentar, de modo propedêutico, a crítica — encontrada na obra *Dialética do Esclarecimento* — que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer fazem ao programa do Esclarecimento. Para estes filósofos, este programa não logrou êxito ao tentar eliminar o mito e estabelecer o domínio da razão. O que o homem conseguiu, por via da exaltação do *logos*, foi a dominação da natureza e a dominação do próprio homem, gerando barbárie à humanidade. Todavia, os filósofos da Escola de Frankfurt não se restringem a criticar a Ilustração, antes, sugerem uma saída para seu fracasso. Para eles, é preciso que possamos pensar o pensamento, superarmos os limites impostos pela burguesia — limites estes efetivados através da divisão do trabalho —, os quais alienam o homem, reificando seu pensamento. Pois, se o programa do Esclarecimento não conseguir voltar-se criticamente para si, revendo os resultados desastrosos proporcionados pela razão, não conseguiremos ir além de uma alienação coletiva engendrada pelo Capitalismo.

Palavra-chaves: Adorno. Horkheimer. Programa do Esclarecimento.

Introdução

Os filósofos Theodoro W. Adorno (1903 – 1969) e Max Horkheimer (1895 – 1973), membros da Escola de Frankfurt, são ferrenhos críticos do que eles compreendem por culto à racionalidade. Dito doutra maneira, rejeitam o suposto progresso alcançado pelo homem, através da razão, pois tal progresso foi conseguido com a promoção da barbárie em detrimento do próprio homem, isto é, o que ocorreu de fato foi um retrocesso, o qual culminou na desumanização.

A falta de confiança no culto à razão, germinado no Iluminismo¹, se dá em meio a um século (1900) que logo no seu início teve a experiência da I Grande Guerra, a qual proporcionou barbárie, espanto e temor aos homens.

A destruição que esta guerra promoveu colocou em questão a noção de progressão, bem como questionamentos tais como: quais foram os verdadeiros resultados obtidos pela racionalidade, a qual teve o século XVIII como lugar de sua morada e lugar que legitimou sua grandeza?

Os frankfurtianos presenciaram o horror que o nazifascismo promoveu com o advento da II Grande Guerra. Milhões de pessoas morrendo em campos de concentração — aqui, claro,

¹ O culto da razão pode ter sido germinado no Iluminismo, entretanto, a inclinação para a racionalidade ocorre já com os pré-socráticos, desta feita, a Modernidade é apenas o lugar que abriga e acomoda o enaltecimento da razão esclarecida.

referimo-nos aos judeus —, outros tantos sendo subjugados pelas nações imperialistas e inda jovens pagando com sangue o preço de uma guerra, a qual não ceifava somente vidas dos soldados, mas também, destruía as vidas dos familiares que tiveram de conviver com a perda de seus entes que foram para o campo de batalha ou tiveram de ver e conviver com seus parentes que tiveram corpos mutilados nas trincheiras.

É tendo em vista este cenário, ponderando acerca da desumanização do homem, que nossos autores põem-se a produzir textos filosóficos a fim de refletir sobre o presente e o futuro do ser humano.

Dois livros que se fazem muito importantes, por expressarem os pensamentos de Adorno e Horkheimer no que se refere à crítica à racionalidade, são *Eclipse da razão* (1947) e *Dialética do Esclarecimento* (1947), sendo que o primeiro tem por autoria somente Horkheimer, enquanto o segundo ambos os filósofos assinam a autoria.² Mas aqui deter-nos-emos somente ao livro *Dialética do Esclarecimento* (1947), visto que nossa intenção limita-se a discorrer acerca do conceito de esclarecimento.

Importa-nos ainda lembrar que não há distinção entre a filosofia adorniana e a filosofia horkheimeriana. O próprio Horkheimer, no prefácio do livro *Eclipse da razão*, afirma que seria dificultoso distinguir as ideias e dizer exatamente a quem elas pertencem, visto que a filosofia de ambos é uma só: “Seria difícil dizer quais ideias se originaram na mente de Adorno e quais na minha propriamente: a nossa filosofia é uma só” (Horkheimer, 2007, p. 8).

O conceito de esclarecimento

Já nas primeiras linhas do Prefácio da obra *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno explicam o motivo de escrever tal livro, o qual tem o programa do esclarecimento — ou Ilustração — como conceito axial. A intenção de ambos os filósofos é tentar responder a pergunta: por que razão a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie? Para eles, o esclarecimento caiu em uma autodestruição, tendo própria razão como instrumento destruidor do progresso humano.

O esclarecimento pode ser percebido antes das asseverações de Kant (1724 – 1804), o qual redigiu o texto *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?*³ a fim de discorrer sobre o homem esclarecido, o qual seria capaz de pensar por si próprio, sem o auxílio de outrem, e entrar na maioridade, e antecede também todo o período que se compreende por Revolução Francesa (1789 – 1799), ou mesmo todo o Século das Luzes (século VXII).

Adorno e Horkheimer mostram que o objetivo da ilustração foi livrar os homens do medo diante natureza e torná-los senhores da mesma. Para nossos filósofos, a terra esclarecida manifesta-se sob signo da calamidade, isto é, o preço de ter a terra totalmente

² Inda que ambos os filósofos tenham livros escritos em que cada um se apresenta separadamente como autor, eles têm um pensamento tão semelhante — e poderíamos dizer que têm um pensamento igual — que Horkheimer afirma, no prefácio do livro *Eclipse da Razão*, que “seria difícil dizer quais ideias na mente de Adorno e quais na minha propriamente [na mente de Horkheimer]: nossa filosofia é uma só” (Horkheimer, 2007, p.7).

³ Texto escrito em 5 de dezembro de 1783 em resposta à pergunta do reverendo Sr. Zöllner, o qual se perguntava pelo que seria o conhecimento.

esclarecida é a ascensão da barbárie, da calamidade triunfante. O esclarecimento se configurava como desencantamento do mundo⁴, afastando a religiosidade encontrada nos primeiros homens em função da racionalidade. O objetivo deste programa era eliminar o mito e substituir a imaginação pelo saber:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver o mito e substituir a imaginação pelo saber (Adorno; Horkheimer, 2006, p.17).

Desde os primeiros filósofos o empenho tem sido separar o homem da natureza, se valendo da razão, a fim de que toda concepção mítica seja dissipada, para que o homem possa dominar não apenas natureza, mas também dominar o próprio homem. O desejo de tornar tudo científico e calculador, interpretando tudo referente à natureza pelo prisma do *logos*, fez com que houvesse uma rejeição, por parte do pensamento esclarecido, do que não se calcula, do que não é 'útil', por assim dizer (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Porém, contrariamente ao que desejavam os filósofos — sobretudo os filósofos do Iluminismo — eles não conseguiram eliminar o mito, antes o próprio esclarecimento carrega algo de mítico — quando ele, o iluminismo, se ocupa em erradicar o mito já se mostra envolvido no mito:

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 23).

É importante atentar para essa citação acima, pois aqui se evidencia uma dialética entre mito e esclarecimento. Se por um lado o mito está envolvido no esclarecimento, levando-o a cabo, por outro, este último também se encontra envolvido pela mitologia. E ficamos a pergunta: de que maneira esta dialética acontece? Horkheimer e Adorno nos respondem, ao longo do texto, que a mitologia carrega a ilustração em seu âmago, pois sua intenção é relatar algo, dizer sua origem, dar explicações (ADORNO; HORKHEIMER, 2009). Como vimos na citação acima, quando o esclarecimento põe-se a destruir o mito, passando-o em revista e julgando-o, tornando-o seu produto e rejeitando-o — por não ter 'utilidade' e desprovido de calculabilidade —, se vê envolvido no mito, encontra-se em uma mitologização.

⁴ Importa assinalar que o conceito *desencantamento do mundo* usado por Adorno e Horkheimer tem sua gênese no pensamento do sociólogo Max Weber (1864 - 1920). Para este, a sociedade ocidental experimentou um desencantamento religioso do mundo que é resultado do processo de racionalização ético-ascética da postura cotidiana de vida (PINHEIRO BARROS NETA, 2009).

É a partir desta relação em que o mito se esclarece e o esclarecimento se mítica que a dialética se mostra.

Neste entrelaçamento indesejado e contraditório entre mito e esclarecimento, este último tenta ver-se cada vez mais distante do primeiro. O pensamento encontra-se diante de uma matematização do mundo, sendo mesmo confundido pensamento e matemática. Nas concepções adorniana e horkheimeriana, o pensamento se reifica “num processo automático e autónomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 33). Não há um pensamento livre para além da racionalidade estabelecida pelo pensamento burguês. O pensamento reifica-se. Seu manuseio não está a favor do pensamento realmente autónomo, pois quando ele se autonomiza, imediatamente é, novamente, inserido nos moldes da racionalização. Numa palavra, o pensamento reificado não é crítico. E isto acontece porque, consoante Adorno e Horkheimer, o esclarecimento já não se interessa em pensar o pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Até agora não se pensa o pensamento, isto é, não há criticidade em relação ao que nos é apresentado, antes, se aceita, sem questionamento, o que é apresentado pela burguesia, a qual faz do pensamento seu instrumento de dominação — ao lermos o livro *Dialética do esclarecimento* torna-se clara a rejeição de Horkheimer e Adorno ao positivismo, posto que para eles o positivismo assumiu a magistratura da razão esclarecida, sendo proibido extravar em mundos inteligíveis (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Nossos autores, ao revisitar Kant, afirmam que nem mesmo o idealista alemão pode se ver livre do banimento do pensando, pois a obra *Crítica da razão pura* (1781) encontra-se dentro do círculo que banuiu o pensamento, visto que Kant “combinou a doutrina da incessante e laboriosa progressão do pensamento ao infinito com a insistência em sua insuficiência e eterna limitação” (Adorno; Horkheimer, 2006, p.33). De acordo com os frankfurtianos, quando Kant afirma que o juízo filosófico visa o novo, o próprio Kant não conhece nada de novo, visto que repete o que a razão já colocou no objeto (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Tal pensamento — o pensamento de visar um novo que não é novo — recebe sua conta, por assim dizer, ao dominar universalmente a natureza, e esta conta é nada menos que a anulação do sujeito e do objeto:

Mas este pensamento, resguardado dos sonhos de um visionário nas diversas disciplinas da ciência, recebe a conta: a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos [grifo do autor] (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 34).

Os frankfurtianos continuam suas críticas assinalando que o aparente triunfo da racionalidade e a uma submissão de todo ente ao formalismo da lógica tem por resultado a subordinação da *ratio* ao imediatamente dado:

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 34).

Seguindo a esteira de Habermas, “Adorno e Horkheimer estão convencidos de que a *ciência moderna* voltou a si mesma no positivismo lógico e renunciou à pretensão empática de conhecimento teórico em favor da utilidade técnica” [grifo do autor] (HABERMAS, 2000, p. 159). A utilidade técnica e somente ela é que é digna e que deve ter atenção, o que está para além disso — isto é, o conhecimento teórico — deve ser rejeitado.

Até aqui vimos que a razão esclarecida está a serviço da dominação burguesa. Mas como e em quê podemos perceber a razão como instrumento? Através da indústria. Esta é a evidência do malogro da razão, pois ela, a indústria, objetificou os homens, tornando-os coisas e decide por eles no que se refere aos seus comportamentos, produzindo valores que eles seguirão (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Antes que cheguemos à conclusão deste pequeno texto, parece-nos interessante assinalar a posição adorniana e horkheimeriana não passaram ilesas de eventuais críticas. Habermas, ao ler o livro *Dialético do Esclarecimento*, mantém-se crítico, elogiando o trabalho desenvolvido pelos seus colegas da Escola de Frankfurt, mas também, não deixa de afirmar que é um livro cuja exposição é intrincada e não permite reconhecer à primeira vista a clara estrutura da argumentação pretendida (HABERMAS, 2000).

Para Habermas, seus colegas, no livro *Dialética do Esclarecimento*, não fazem justiça ao conteúdo da racional da modernidade cultural, o qual foi conservado nos ideais burgueses. Para este filósofo a dinâmica teórica que impele as ciências e a auto-reflexão das ciências não se limita à produção do saber tecnicamente útil:

A dialética do Esclarecimento não faz justiça ao conteúdo racional da modernidade cultural, que foi conservado nos ideais burgueses (e também instrumentalizado com eles). Refiro-me à dinâmica teórica específica que impele as ciências, e do mesmo modo a auto-reflexão das ciências, cada vez mais *para além* da produção do saber tecnicamente útil [grifos do autor] (Habermas, 2000, p. 162).

Para Habermas, ainda que o esclarecimento tenha promovido para si mesmo uma autodestruição, faz-se justiça ao conteúdo racional quando se reconhece que houve uma auto-reflexão das ciências, a qual, diferentemente do que afirma seus colegas, não se limita apenas ao saber técnico que visa somente à utilidade.

Considerações finais

Adorno e Horkheimer são enfáticos ao afirmar que o esclarecimento não logrou êxito em seu projeto, pois o homem ainda continua em um mito, todavia, é mito o da racionalidade, ou se preferir, da razão calculadora. Inda que haja um evidente descontentamento — e para alguns, um pessimismo — ao que se refere à razão instrumental, nossos críticos filósofos

frankfurtianos indicam uma maneira de o esclarecimento dar certo: ele tem de se encontrar consigo mesmo, superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega, ou seja, quando perceber a barbárie que as dominações da natureza e do homem causaram ao ser humano e aceitar que a própria razão calculadora é um dispositivo que impede o pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

A intenção de Horkheimer, juntamente com Adorno, é refletir sobre a ‘função’ do pensamento desde que houve separação entre o mito e o *logos* e investigar seus desdobramentos, os quais desembocam no século XX. E qual seria a ‘função’ do pensamento? O pensamento instrumentalizou-se, limitando-se a ser um instrumento de dominação da burguesia.

Eles não se limitam a criticar a noção de progresso humano, antes estão dispostos a serem os críticos mais radicais da razão, desde que, por meio de suas reflexões, o esclarecimento perceba cegueira em que recaiu — aqui se percebe uma contradição, pois, como o que se apresenta luz, a luz da razão, pode estar em pura cegueira?! — e passe a refletir sobre si mesmo.

Ponderar acerca de um pensamento esclarecedor se faz necessário porque, para nossos autores, não resta dúvidas de que uma sociedade verdadeiramente livre é inseparável do pensamento esclarecedor (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). É preciso que a ilustração volte-se para si e reflita sobre a regressão de recair na mitologia. Sem tal reflexão, o verdadeiro pensar estar comprometido e permanecerá nas mãos da burguesia, a qual já tem um uso bem definido para ele: usá-lo como instrumento de dominação.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 223p.
- RABAÇA, S. R. Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt. São Paulo: Annablume, 2005. 132p.
- JAY, M. Imaginação Dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa Sociais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 454p.
- SICHIROLLO, L. Dialectica. Lisboa, PT: Editora Presença. 1973. 246p.
- KANT, I. Kant: textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 107p.
- HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. São Paulo, SP: Centauro, 2002. 192p.
- PINHEIRO BARROS NETA, M. A. O "Desencantamento Do Mundo" e sua relação com a Educação moderna. *Linhas Críticas*. Brasília, BR. vol. 15, núm. 28, pp. 135-152, 2009.
- HARBEMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes. 2000. 540p.

CONTRATUALISMO NO LEVIATÃ DE HOBBS

Mateus Felipe Barbosa de França

Resumo: Tomas Hobbes foi um dos principais precursores da teoria política do estado moderno, fazendo parte das correntes contratualistas. Em sua obra mais importante *Leviatã* (1651), argumenta quanto à necessidade de um contrato social, pois em seu estado de natureza os homens estão em estado de guerra: "guerra de todos contra todos". Hobbes afirmava haver uma igualdade na condição natural do homem sendo irrelevante pensarmos em suas diferenças físicas e intelectuais, e dessa igualdade emergiria diferenças sociais oriundas do seu livre-arbítrio individual. Detentores de um direito natural, o *jusnaturale*, segundo quais os homens em condição natural são livres, juízes de sua própria conduta, os seus desejos derivados dessa natureza os põe em uma desconfiança e competição constante, num verdadeiro "estado de guerra", que os impulsionam a usar a violência entre si para defender suas causas. Portanto, Hobbes propõe que haja um contrato social, entre os homens, numa mútua transferência de poder e direitos ao um soberano ou estado (*leviatã*), assim sendo, defensor de uma monarquia, com poderes ilimitados, propulsora da ordem e segurança em meio às conturbações sociais.

Palavras- chaves: Thomas Hobbes. Contratualismo. Filosofia Política.

Considerações Iniciais

Nos fins do século XIV, uma serie de fatores marcaram a transição de um sistema desarticulado, desagregado que constituiu o poder na Idade Média, não de forma simultânea nas diversas sociedades daquela época, todavia para efeito de periodização e estudo, conclui-se mais propriamente que o medievalismo como estrutura e sistema foi apresentado no continente Europeu, num intervalo de tempo compreendido entre os sec. V e XV, quando uma serie de fatores como o ressurgimento do comércio, de novas estruturas de produção, juntamente com a ascensão da burguesia, resultou numa centralização efetiva do poder na figura do rei (monarquia absolutista).

O *Leviatã* (1651) é o mais importante escrito de Hobbesiano, demonstrando abertamente ser partidário do absolutismo, a obra argumenta quanto à necessidade de que haja uma comunhão entre os cidadãos, numa confluência mutua para preservação e felicidade humana, na condição de submissão total ao *Leviatã* (que seria o estado ou monarquia), o propulsor da ordem e segurança em meio às conturbações sociais.

As relações humanas, portanto individuais, são necessariamente norteadas de liberdade, inferência humanada: um bem comum. Hobbes propõe um humanismo antagônico ao homem de natureza Houssoauniano, pois logo o estado é em primeira instância a solução para o caos de desconfiança mútua entre os homens, logo em Rousseau é sua própria corrupção.

Sumariamente, o *Leviatã* e os aspectos da teoria política do estado moderno, estava atrelados a conjuntura daquele contexto histórico: as correntes contratualistas, a ideologia do

homem em estado natural e sua transição para a modernidade conforme sua centralização política e administrativa, a burguesia como classe adjunta ao capitalismo mercantilista, fatos que gerou discussões, lutas entre classes, como na Inglaterra em meados do séc. XVII.

Do Estado de Natureza

Tomas Hobbes nasceu na Inglaterra em 1588, viveu no tempo da Revolução Inglesa, que contribuiu para imbuir aspectos da sociedade daquela época, e assim publicar livros como *De Cive* (Do Cidadão) e o *Leviathan* (Leviatã ou estado). Hobbes acreditava numa igualdade natural entre os homens, quer fisicamente, quanto mentalmente, dispondo também de livre-arbítrio para exercitá-las ao modo como melhor lhe aprouver, mas o egocentrismo humano presente em cada individuo resultou na busca pela glória¹, tornando-o rudes, por pensarem ser melhor ou mais sábio que o individuo ulterior ou posterior, pois para Hobbes; “o homem não se contenta com a parte que lhe cabe” (Hobbes, 2009, p. 94).

Os Homens são naturalmente iguais, mas certos anseios que igualmente aspiram não podem possuir igualmente, é o principio da competição, que concerne o homem para um fim inóspito, da qual a liberdade ou o também pensável direito natural (*Jusnaturalis*), propiciou em vista desta situação conflituosa: a desconfiança mútua, onde não há segurança alguma para ninguém, a via primeira a ser pensada pelo individuo é o bem próprio, cada individuo preocupa-se com sua autopreservação, assim como tantos outros que lutam pela mesma sobrevivência, e utiliza de armadilhas, astúcias, que são realizados através de suas condições físicas e elementos externos, todos válidos nesse tempo de guerra, de competição pelo qual todos os meios são permitidos para garantir a sobrevivência de cada um.

Para Hobbes o homem em seu estado de natureza, impulsionado pela desconfiança mútua o leva a três formas de conflito: a competição, a desconfiança e glória, sendo que a primeira os põem em contato em benefício do bem individual, da garantia de sua sobrevivência, enquanto que a desconfiança é o instinto natural de defesa no estado de guerra e a glória a reputação da qual o homem faz escárnio dos outros ou se vangloria por motivos pessoais que não visam o bem-geral.

Dos Contratos

A Idade Moderna iniciou em meados do século XV. A aliança entre rei e burguesia levou ao chamado absolutismo Monárquico, forma política que passou a ser comum nos reinos europeus no início do século XVI. A centralização do poder causou a manutenção do antigo regime, sociedade feudal fundamentados pela aliança entre rei, igreja e a alta burguesia, deixando a margem pequenos comerciantes, proprietários rurais e profissionais liberais, etc.

O desenvolvimento científico e surgimento de teorias políticas foram importantes para fundamentar os conceitos políticos da época, dentre essas correntes contratualistas os representantes ápices foram: Tomas Hobbes, Jacques Rousseau, John Locke. Assim sendo que

¹ Glória: termo usado por Hobbes no *Leviatã* para referir a uma das formas últimas usadas pelos indivíduos em seu estado natural.

dentro desta perspectiva histórica é possível refletir o conceito histórico da Inglaterra, e relacionar o pensamento Hobbesiano problematizado pelo determinismo histórico..

Os contratualistas corresponderam, portanto aos anseios de justificarem o poder dos reis numa monarquia absolutista e a manutenção do regime vigente (antigo regime).

Das Leis Contratuais e sua importância na vida do estado.

Em Hobbes no estado de natureza os homens são dotados de livre arbítrio, isto é tem liberdade de fazer tudo que lhe achar correto, este é o conceito cabível dentro da concepção do *jus naturale* (direito natural). O *lex naturalis* (Lei natural) é a regra que estabelece o modo como os homens deve agir, limitando sua liberdade em prol do bem maior: a vida. Logo que na condição natural os homens são violentos entre si, e suas ações não são determinadas por ninguém, mas por si mesmo. Assim entendemos como fato que causa insegurança, um estado permanente de guerra, que segundo Hobbes é a causa primeira da necessidade de impor a nação, leis fundamentais com determinismos naturais, que seguindo o raciocínio lógico da problemática do homem em seu instinto natural, tem relevância e equidade, delineando a conflagração imparcial entre os homens e o conseguinte advento de sua destruição. Assim sendo as leis inevitáveis, e Hobbes certamente profere que elas são duas, e que provêm da inaptidão dos homens, que se encontram sem nexos, discrepantes e incoerentes entre si, em sua condição natural.

“A origem do medo mútuo, em parte consiste na igualdade entre os homens por natureza, em parte pela mutua vontade de ferirem. Decorrendo assim que não podemos esperar dos outros, e nem garantir a nós mesmos o mínimo de segurança (...)” (Hobbes, 2004. P.32)

Lei primeira: a paz deve ser o objetivo final do homem. A primeira lei é um ato vertiginoso, denota imediatismo, necessidade condensada e clara de alcançar uma solução para o estado degenerado que jazem os homens.

Lei segunda: só é possível alcançar este fim com a renúncia de toda liberdade e direito a um soberano. A segunda lei implicaria a primeira, pois, a paz no estado hobbesiano manifesta-se como fruição, harmonia, deleite entre seus co-habitantes num estado centralizado, num bom convívio no meio familiar e eclesiástico, e finalmente na vida pública e privada. Mas na sociedade estatal utópica proposta por Hobbes é de fundamental importância delimitar quais leis e delinear seus espaços e tempos em que seriam validas. O estado oriundo como corpo político no início da organização social do homem, teve diversas influencias e aperfeiçoou-se determinado pelo tempo e espaço, em que esteve inserido ao longo do tempo, mas foi comum na maioria das sociedades uma distinção clara da constituição estatal, e bilateralmente funcional: *o estado público e o privado*. Hobbes na sua obra *Leviatã* dicotomicamente apresenta os estados (condição) do homem em vida social, apresentando suas contradições, em síntese: bem e mal, vida e morte, *jus e lex naturalis...* A existência da sociedade em Hobbes está certamente condiciona as esferas do estado público e privado, assim se delimita que o privado predomina no estado de natureza, logo que da liberdade e a igualdade resulta a individualidade, ou seja, o homem se determina, julga suas

próprias ações, e no estado artificial o estado publico predominaria, logo que o contrato (com o rei ou assembleia) é que determina as ações de todos os indivíduos, o juízo de valor decai ante o juízo de fato, que é comum a todos sem distinção. O contrato ou pacto seria então o caminho que a natureza impõe para a preservação e segurança social, e não poderia ser quebrado, pois isso importaria a humanidade novamente ao estado de guerra. O soberano com poderes concentrados reciprocamente com o povo, manteria a segurança, ordem e justiça, e por consequência a estrutura administrativa e social do reino.

“Para por termo a esse período de violenta anarquia, os homens criaram por um contrato a sociedade política e cederam seus direitos naturais a um poder comum, a que se submetem por medo e disciplina seus atos em benefícios de todos” (AZAMBUJA. 1941. P59.)

O estado em Hobbes.

A inter-relação entre sociedade e estado, abrange na modernidade o homem como via de um sistema heterogêneo de desenvolvimento, que o impõe valores culturais, linguísticos, éticos e morais, que por meio de instituições da qual os homens se inserem desde seu nascimento; como a família, escola, igreja, em suma as relações das quais os homens constantemente tem com essas instituições, os põem como centro de um sistema e de uma rede social, pela qual naturalmente os levam a agrupar-se, formando por tanto, identidades que constituem uma sociedade ou comunidade.

O estado Hobbesiano ou Leviatã tem fruição nestas condições interdependentes, que juntamente com a liberdade do qual dispõe os homens em estado de natureza, os levam a preocupar-se com sua autopreservação, que advém de uma guerra simultânea entre todos, e que o respeito, dignidade são valores, quase impossíveis de emergir no estado de guerra.

A felicidade e o respeito humano ao determinismo natural, atrelado as suas condições pré-existentes como o amor, compaixão, não são ideal de grandeza para os homens em seu estado natural, pois são contrários aos seus anseios naturais, a sua liberdade de escolha, pois logo são livres e nada não há a temer, mas apenas o direito natural de ser livre.

“Afimal, as leis naturais (tais como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, enfim, o que determina que façamos aos outros o que queremos que nos façam) são contrários as nossas paixões naturais, que nos inclinam para a parcialidade, o orgulho, a vingança e as coisas semelhantes, se não houver o temor de algum poder que nos obrigue a respeitá-las.” (Hobbes. 2009, p123).

Hobbes expõe em seu Leviatã, que um estado socialmente solidário, comunitário entre os homens não é pensável, pois numa perspectiva de que suas ações são divergentes, logo que assim sendo, o homem é competitivo e individualista. No Leviatã Hobbes expõe sete argumentos demonstrando como o homem que é dotado de linguagem, razão não são também, como as abelhas ou as formigas, como dizia Aristóteles um animal politico, vivendo numa harmônica sociedade. Para isso argumenta que os homens estão constantemente em

estado de competição, em guerra, julgam ser sábios, sendo como solução para seus narcisismos, o caminho de um estado centralizado. .

Nestas condições da natureza humana, sendo que o meio único de salvação de uma desgraça maior é o estado (Leviatã), como então é constituído o estado? Hobbes explicita no Leviatã:

“Um estado é constituído quando uma multidão de homens concorda e pactua que a um homem qualquer ou a uma qualquer assembléia de homens seja atribuído, pela maioria, o direito de representar a pessoa de todos eles(ou seja, de ser representante), todos sem exceção, tantos os que votarem a favor desse homem ou dessa assembléia de homem como os que votaram contra(..)” (HOBBS, 2009, p.127).

O contrato social, a passagem do meio regido pelas liberdades individuais, pela desconfiança mútua para o estado artificial, se dá por um pacto, que Hobbes demonstrar ser critério de unicidade, de sociedade, e que o soberano ou assembleia tem direito e poder aos quais foram dantes criteriosamente autorizados pelo povo.

O pacto firmado entre o povo e o soberano requer de ambos as partes o reconhecimento de dever, de uma justiça recíproca, a qual não romper-se-iam pela glória do bem geral. Hobbes expõe que o estado é um corpo político, em que progressões ou retardos destes são diretamente direcionados a estrutura constitutiva do Leviatã. Os súditos na condição de que estavam em seu estado natural, deve se sujeitar ao soberano em qualquer situação, os pactos dentre os primeiros que exclua o segundo são inválidos. Na condição de soberano seus atos são considerados justos, e como corpo recíproco Hobbes afirma que os erros do soberano, não são necessariamente erros isolados sem causa externa concreta, todavia, um erro conjunto, logo que o estado ou Leviatã derivou de um pacto entre ambas as partes (povo), estabelecendo uma relação causa- efeito. A indicação de cargos públicos, declarações de guerras contra inimigos, justiça pública e privada (se houver ambas), criação de leis, são axiomas inerentes ao soberano, que de fato pode executá-las.

“Esses direitos, incomunicáveis e inseparáveis, se constituem na essência, sendo sinais mediante os quais é possível saber em que homem, ou assembléia de homens se localiza e reside o poder soberano” (Hobbes. 2009. p132).

A sua unanimidade como estado, tendo o povo e o soberano constituindo como bem geral, vista que em seu estado de natureza “o homem é lobo do próprio homem”, sendo, portanto um estado de alerta para a sobrevivência humana nesta guerra, mas sendo como meio de sobreviver através de um pacto, do qual o soberano é a luz das trevas, o último meio para garantia da paz e segurança, faz necessário que haja um estado artificial, que seja justo, que ressalte a disciplina através do soberano, a sujeição, a submissão dos seus servos para garantia da seguridade social, ao contrario os homens viveram numa guerra constante e paz impossível.

Considerações Finais

O termo “política” tornou-se um arranjo tendencioso desde seu surgimento na *polis* grega. Inicialmente o termo designava as cidades oriundas da concentração e centralização econômica. Posteriormente o termo passou a designar as relações políticas entre classes, derivando o termo estado (corpo político).

As relações entre reis, magistrados, e civis é a preocupação de Hobbes em suas obras *Leviatã* e *De Cive*. A teoria política trouxe a tona na modernidade esse aspecto, para entender a condição do homem em uma sociedade de classes, perante Deus, e a natureza do indivíduo com o meio sensível etc. O *Leviatã* abrange esses aspectos numa visão utópica, Hobbes, na conjuntura da idade moderna absolutista, partindo duma perspectiva ideológica da natureza individualista, burguesa, mercantilista comum na época, retrata o realismo de disputa por mercados entre reinos, a postura agressiva “natural” naquele período, o protecionismo e o metalismo conjuntamente com o poder soberano, sendo este contratualmente apto a guerrear em defesa do estado e assim constituir a sua soberania. Por último aborda aspectos das relações entre estado e igreja. O soberano (*Leviatã*) e a igreja eram um corpo político, as leis também subsistem na igreja sendo que o monarca e o estado cristão detinham o direito de interpretar as escrituras e prestar o culto, educando o estado civil no moldes eclesiásticos-absolutista.

Em suma o *Leviatã* pensado por Hobbes, está em conformidade no contrato de submissão, respeito e de um regime normativo, e ele o soberano, “o *Leviatã*” está no dever de garantir a ordem e soberania do estado eclesiástico e civil, de forma a preservar a justiça, obedecer às leis (normas determinadas pelo soberano e praticadas pelo clero e indubitavelmente pelos civis).

Referências

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

HOOBES, Thomas. *Do Cidadão*. São Paulo: Martin Claret. 2004.

Filosofia,
Lógica e
Conhecimento

INCOMENSURABILIDADE E REFERÊNCIA; A RESPOSTA DE PUTNAM AO ANTIRREALISMO DE KUHN

Adan John Gomes da Silva¹

Resumo: A ideia de incomensurabilidade defendida por Thomas Kuhn, enquanto entendida na sua dimensão semântica, nos diz que alguns dos termos compartilhados por teorias científicas sucessivas ou rivais não partilham os mesmos referentes, já que estes seriam um subproduto das diferentes teorias em que são usados. Por esta razão a incomensurabilidade tem sido frequentemente oposta ao realismo científico, uma vez que a ideia de progresso em direção à verdade postulada por este pressupõe que as teorias científicas falam sobre os mesmos objetos, e que assim nos dão uma descrição cada vez mais verdadeira sobre estes. Hilary Putnam, por outro lado, defende que a referência dos termos empregados pela ciência independe das teorias que falam desses referentes, mantendo-se estável ao longo de sua história. A teoria causal da referência, como foi assim chamada, garantiria a correferencialidade entre teorias e, portanto, seu aspecto realista. Nesse trabalho pretendo apresentar os principais pontos dessa discussão.

Palavra-chaves: Ciência. Realismo. teorias da referência.

1 Introdução

Thomas Kuhn ainda é reconhecido como um dos grandes nomes da filosofia da ciência, fama que conseguiu após a publicação de seu livro *A Estrutura das revoluções científicas*. Contudo, se por um lado suas ideias sobre a dinâmica da ciência foram amplamente difundidas e discutidas, sua obra posterior passou praticamente despercebida, razão pela qual o 'Thomas Kuhn filósofo da linguagem' ainda é visto por alguns com surpresa.

O que poucos sabem, contudo, é que suas ideias relativas à linguagem estão intimamente ligadas àquelas defendidas na *Estrutura*, e podem ser vistas como uma reação às críticas que esta sofreu por parte de filósofos de cunho mais analítico, como Donald Davidson, Hilary Putnam, e Dudley Shapere². Isso é o que explica por que alguns conceitos básicos expostos na obra inaugural de Kuhn, como revolução científica e incomensurabilidade, ganharam um tratamento mais refinado e técnico com o passar do tempo. Por essa razão não se pode separar essas duas fases do pensamento de Kuhn, sob o risco de fazer uma redução de seu poder explanatório.

Com efeito, este trabalho explora a conexão entre seu antirrealismo e suas ideias sobre a linguagem científica, temas que, embora venham sendo tratados desde a *Estrutura*, encontraram ênfases diferentes em momentos diferentes da obra desse autor. A fim de evidenciar essa conexão, este trabalho irá contrapor a relação entre esses dois temas, tais quais entendidos por Kuhn, com a relação entre os mesmos temas na visão de Hilary Putnam.

¹ Professor de filosofia na UERN. E-mail: adanjohnrn@yahoo.com.br

² DAVIDSON, D., 'The Very idea of a conceptual scheme', PUTNAM, H., Reason, Truth and History, KITCHER, P. 'Theories, Theorists and Theoretical Change'.

Para tanto ele inicia com uma descrição das ideias de Kuhn referentes ao seu antirrealismo, e como elas podem encontrar abrigo num conjunto de ideias relativas à linguagem. Em seguida, expõe-se a estratégia adotada pelos realistas no sentido de contornar o desafio antirrealista proposto por Kuhn. Por fim, mostra-se a teoria da referência adotada por Hilary Putnam e de que forma ele a usa para assegurar o caráter realista da ciência.

2 Incomensurabilidade e referência

Na Estrutura Kuhn defendeu, entre outras coisas, a ideia de que a mudança entre teorias científicas acarretava uma mudança no significado de alguns dos termos compartilhados por ambas as teorias, de forma que não mais se podia dizer que essas teorias, embora usassem os mesmos termos, estivessem falando sobre a mesma coisa.

Seu exemplo mais famoso é a comparação de alguns termos centrais da física newtoniana e einsteniana. Com efeito, para Newton, tempo e espaço são estáveis e absolutos, independente do sujeito e do lugar. Para Einstein, por outro lado, ambos conceitos são relativos, podendo variar de acordo com as circunstâncias em que são percebidos. Assim, tanto o termo 'tempo' quanto 'espaço' significariam coisas diferentes nas teorias em que eram usadas. Essa ideia foi chamada de tese da incomensurabilidade, ganhando mais tarde o adjetivo de 'semântica', para distingui-la da incomensurabilidade metodológica, também defendida por Kuhn.³

Assim, a tese da incomensurabilidade semântica é frequentemente oposta ao realismo científico, uma vez que a noção de progresso em direção à verdade postulada por este pressupõe que teorias científicas sucessivas falem dos mesmos objetos e que, portanto, deem descrições cada vez mais fiéis deles. Ao negar essa igualdade de objetos, a ideia de Kuhn inviabilizaria tal comparação, sendo um empecilho ao ideal de aproximação da verdade realista.

Naturalmente essa ideia foi recebida com certo horror por filósofos de filiação realista. Sua primeira reação foi tentar negar que a incomensurabilidade era uma tese defensável, já que ela conduziria a alguma contradição. Contudo, por fixar sua argumentação num forte apelo à história da ciência, Kuhn tornou inegável alguns aspectos de sua argumentação, tornando-a eficiente contra essa primeira onda de críticas. Diante da impossibilidade de negar a existência da incomensurabilidade, tentava-se agora compatibilizá-la com uma perspectiva realista da ciência.

Nesse sentido é que filósofos realistas foram levados a desmembrar a incomensurabilidade semântica em várias ideias distintas, na esperança de que, refutando uma delas, pudessem reverter suas consequências antirrealistas. Em primeiro lugar ela recorreria à distinção fregeana entre sentido e referência e a uma teoria descritivista da referência.

Segundo Frege, o significado de um termo se desmembra em dois componentes:

³ Paul Feyerabend também defendeu a ideia de incomensurabilidade. Contudo, se por um lado ele se limitou ao aspecto semântico da incomensurabilidade, por outro ele inferiu consequências mais radicais daquelas encontradas em Kuhn.

sentido e referência. O primeiro diz respeito à intenção, ou estado psicológico que o falante tem em mente quando utiliza certo termo. A referência é aquilo a que o termo se refere. Aquilo a que, no mundo, corresponde à intenção do falante quando do uso do termo.

O exemplo clássico usado por Frege para articular essa distinção é a dos dois indivíduos que falam sobre o planeta Vênus. Segundo ele, tanto um indivíduo que diga 'Estou olhando para a estrela da manhã' quanto um que diga 'Estou olhando para a estrela da tarde' se referem ao mesmo objeto, isto é, o planeta Vênus, muito embora eles atribuam uma descrição diferente quando o dizem. Isso mostra que um mesmo referente pode ser alvo de descrições diferentes. Ainda, o fato de que o primeiro falante poderia não saber a que o segundo estava se referindo com a sua descrição, muito embora ele conhecesse o referente através de uma descrição diferente, mostra que eles atribuíam-lhe sentidos diferentes, estavam em um estado mental diferente no momento em que referiam. Esse exemplo também espelha a ideia de que o sentido em que um termo é usado determina a sua referência. No caso, o estado mental em posse dos falantes no momento da fala descreveria necessariamente o planeta Vênus, e não outro.

Ao lado disso, a incomensurabilidade também supõe que o sentido de um termo é dado no interior de um conjunto articulado de outros termos, a teoria, acarretando assim um holismo semântico, assumido por Kuhn em várias passagens (**KUHN, 2006, p.82 – KUHN, 2006, p.42-43**). Dessa forma, como os termos de uma teoria se relacionam de forma diferente da que se relacionavam em outra teoria, eles imporiam sentidos diferentes a alguns dos termos que fossem comuns a ambas.

Assim, a ideia de que o sentido de um termo determina a sua referência aliada à ideia de que o sentido se dá no interior de um conjunto de outros termos, e ainda que esse conjunto muda durante uma mudança de teoria, levou Kuhn a concluir que uma mudança de teoria acarreta a mudança de referência dos termos comuns às teorias.

Foi Israel Scheffler, em seu livro *Science and subjectivity*, quem primeiro notou em que circunstâncias se poderia realizar essa ligação entre incomensurabilidade e realismo. Segundo ele, uma comparação entre teorias com vistas a avaliar sua aproximação da verdade exige apenas que essas teorias falem da mesma coisa, mas não que elas falem exatamente da mesma forma. Dois indivíduos pensando coisas diferentes ainda poderiam falar da mesma coisa, tal como no exemplo do planeta Vênus usado por Frege. Assim, o realismo científico exige apenas igualdade de referência, mas não de sentido.

Logo, mesmo que a incomensurabilidade semântica impeça que um termo tenha o mesmo sentido em teorias diferentes, ela não impede necessariamente que esses sentidos diferentes se refiram à mesma coisa. Assim, Scheffler conclui que a incomensurabilidade é real, mas que não apresenta nenhum desafio a uma perspectiva realista da ciência.

Contudo, se Scheffler foi o responsável por apontar uma via de ligação entre incomensurabilidade e realismo, ele não foi igualmente feliz em provar que a incomensurabilidade resultante de mudanças de teoria se limita a mudança de sentido. Com efeito, vimos que Kuhn se iguala a Frege quando este diz que o sentido determina a referência, e embora essa relação permita que sentidos diferentes tenham o mesmo referente, permite

igualmente que sentidos diferentes tenham de fato referentes diferentes.

Assim é que, estando o antirrealismo de Kuhn apoiado numa relação entre sentido e referência em que a referência está sujeita à mesma variação que o sentido, uma das formas para aqueles que desejassem assegurar o caráter realista da ciência seria o de contrariar a teoria da referência sobre a qual a incomensurabilidade semântica estava assentada. Com efeito, referindo-se ao problema da variação de significado, o próprio Kuhn disse que

Para evitá-lo [...] muitos filósofos enfatizaram, em anos recentes, que os valores de verdade dependem apenas da referência e que uma teoria adequada da referência não precisa recorrer ao modo pelo qual são, de fato, selecionados os referentes de termos individuais. A versão mais influente de tais teorias é a chamada teoria causal da referência [...]. (KUHN, 2006, 100)

Dentre esses filósofos encontramos Hilary Putnam, que, originalmente preocupado com as consequências de uma teoria descritivista da referência, formulou uma teoria do significado que provê uma alternativa à ideia de que o sentido determina a referência de um termo, teoria exemplificada através de seu famoso experimento mental da Terra Gêmea. Por outro lado, enquanto realista, ele estendeu sua teoria de forma a contornar o desafio imposto ao realismo científico pela incomensurabilidade.

3 Putnam e o caminho para o realismo

Vejam agora em que consiste o argumento da Terra Gêmea e como Putnam pretende espelhar através dele essas duas ideias. Primeiro Putnam nos pede para imaginar que em algum lugar do universo existe outro planeta, a Terra Gêmea, que é idêntica a Terra em todos os aspectos, com uma única exceção. Lá, o líquido que seus habitantes chamam de água, apesar de possuir todas as características superficiais e desempenhar o mesmo papel que a água aqui na Terra, não é constituído por H₂O, mas sim por uma fórmula longa e complicada, abreviada pela sigla XYZ.

Assim, segundo o autor, quando um habitante da Terra usa o termo 'água' para se referir a uma amostra de H₂O ele está exatamente no mesmo estado mental que um habitante da Terra Gêmea ao usar o mesmo termo para se referir a uma amostra de XYZ em seu planeta. Por isso, conclui Putnam, os estados mentais, ou o sentido que os termos têm em nossa cabeça, são insuficientes para determinar os referentes desse termo, já que é possível que duas pessoas estejam no do mesmo estado mental sem, contudo, se referirem ao mesmo objeto. Daí a conclusão de Putnam de que 'os significados não estão na cabeça'.

Como então os termos ganham seu significado? É em resposta a essa pergunta que Putnam lança mão da teoria causal da referência. Segundo ela, em algum momento no passado, nossos antepassados batizaram determinada amostra com o termo 'água', associação que foi transmitida de geração a geração, criando uma cadeia causal que habilita qualquer um a ela ligada utilizar acertadamente esse termo. Assim, no exemplo, os habitantes da Terra estão ligados a uma cerimônia de batismo que liga o termo 'água' a amostras de H₂O, enquanto os habitantes da Terra Gêmea estão ligados a outra cerimônia de batismo que liga o

mesmo termo 'água' a outro tipo de amostra, XYZ. Isso, juntamente com uma relação de igualdade de espécie que garante que as amostras presentes no batismo inicial e as de hoje são as mesmas, nos autoriza dizer que os referentes do termo 'água' não mudaram ao longo do tempo.

Essa relação de igualdade de espécie é explicitada pela melhor teoria científica em voga, que nesse caso remete à teoria atômica. A ela cabe a tarefa de isolar a propriedade essencial da água, de forma que somente de posse dessa propriedade algo possa, legitimamente, ser chamado de água. Contudo, a relação de igualdade independe da teoria em si, uma vez que é anterior a ela, ou seja, já sabemos que as amostras são iguais, cabendo à investigação científica apenas especificar em que exatamente elas o são. Assim, como tanto o batismo inicial quanto a relação de igualdade de espécies são independentes do que quer que pensemos sobre eles, eles não mudam quando mudam nossas crenças relativas.

Com efeito, Putnam pede que retornemos até o ano de 1750, época anterior à revolução científica que deu origem à teoria atômica, e quando, portanto, não era possível a descoberta de fórmulas atômicas. Embora um habitante da Terra em 1950 usasse a fórmula H_2O , enquanto alguém em 1750 não dispusesse dessa informação para se referir a água, isso não fez com que se referissem a coisas diferentes ao usar esse termo. Ambos se referiram a água, embora alguém em 1950 dispusesse de um maior conhecimento sobre esta.

O termo 'água' designaria todas e apenas aquelas amostras que possuem a mesma propriedade essencial que àquela da amostra original, qual seja, ser constituída pela fórmula química H_2O , razão pela qual Putnam fala desse termo como sendo um designador rígido. Ao mesmo tempo, colocar como condição de aplicabilidade desse termo a posse de uma característica única dele implica que a teoria causal é de fato uma teoria essencialista, ou seja, supõe uma essência que caracteriza o objeto.

Assim, a segunda ideia exemplificada pela história da Terra Gêmea é a de que a aquisição de novos conhecimentos sobre determinada espécie natural, como o conhecimento sobre a composição molecular da água, não muda o referente do termo. Mesmo após os cientistas tomarem conhecimento de que a água era constituída de H_2O na Terra e de XYZ na Terra Gêmea, o termo continuou se referindo a mesma coisa que se referia antes da descoberta em ambos os planetas, com a única diferença de que agora possuíam um conhecimento mais refinado sobre esse referente.

É essa ideia em especial que interessa aqui; dizer que os referentes dos termos para espécie natural independem de nossas crenças sobre essas espécies implica dizer que eles não são sensíveis a mudanças de teoria, tal como nos ensina Kuhn. Dois indivíduos podem estar falando coisas diferentes acerca de um termo, mas mesmo assim se referir a mesma coisa quando o fazem.

Assim defendida, a teoria de Putnam parece proporcionar razões para acreditarmos na continuidade referencial de teorias sucessivas, oferecendo o elemento essencial sobre o qual podemos afirmar que uma teoria representa uma maior aproximação da verdade que sua antecessora.

4 Conclusão

Nesse trabalho mostrou-se como a filosofia da ciência de Thomas Kuhn, em especial a ameaça que seu conceito de incomensurabilidade representa a uma perspectiva realista da ciência, está baseada num conjunto específico de ideias acerca da linguagem. Dentre estas ideias, destacou-se aquela que diz ser a referência de um termo determinada pelo sentido com que ele era usado.

Mostrou-se ainda como Hilary Putnam, aceitando essa dependência entre o aspecto antirrealista das ideias de Kuhn e a relação sentido-referência de que ele fazia uso, procurou compatibilizar a incomensurabilidade com uma perspectiva realista. O fruto dessa tentativa foi a aplicação da teoria causal da referência ao âmbito da ciência. Graças a essa teoria, Putnam mostrou que era possível que duas teorias que usassem o mesmo termo diferissem em sentido, mas concordassem em referência. Assim, com uma teoria que assegurasse a correferencialidade de termos, era possível dizer se uma teoria representaria ou não uma melhor aproximação da verdade do que a outra, ideia essencial ao realismo científico.

Tudo isso mostra como nossas crenças acerca da ciência e de sua relação com a realidade não podem ser tomadas independentemente de uma filosofia que explique como nossos pensamentos se ligam ao mundo. Nesse sentido, a filosofia da ciência é estreitamente ligada à filosofia da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BIRD, Alexander. **Kuhn on reference and essence**. Disponível em <<http://philpapers.org/rec/BIRKOR>>. Acesso em 15/08/11.
- HACKING, Ian. **Representing and Intervening**. Cambridge University Press, 1983.
- HOWARD, Sankey. **Scientific realism and the semantic incommensurability thesis**. *Studies in history and philosophy of science* 40 (2009) 196-202.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KUHN, Thomas S. **Dubbing and redubbing: The vulnerability of rigid designation**. Disponível em <http://www.mcps.umn.edu/philosophy/14_13Kuhn.pdf>. Acesso em 12/04/12.
- KUHN, Thomas S. **O caminho desde a estrutura**. Cezar Augusto Mortari. São Paulo, ed. Unesp, 2006.
- KUUKKANEN, Jouni-Matti. **Kuhn on essentialism and the causal theory of reference**. Disponível <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16553/kuhn_on_essentialism_and_the_causal_theory_of_reference..pdf?sequence=2>. Acesso em 12/04/12.
- MORENO, Luis Fernandes. **Reference change of natural Terms**. Disponível em <http://www.sorites.org/Issue_11/item03.htm>. Acesso em 12/04/12.
- PUTNAM, Hillary. **O significado de significado**. Tradução de Giovanni S. Queiroz. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/58058453/Putnam-O-Significado-de-significado#archive>>. Acesso em 20/06/11.

O PROBLEMA DA CAUSALIDADE EM HUME

Ana Maria de Carvalho Bezerra¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo explicitar o problema da causalidade segundo David Hume. Utiliza-se como fonte principal a obra “Investigação sobre o entendimento humano”. Para tanto, tenta-se primeiro explicar o que são relações causais e sua importância nas investigações científicas. Num segundo momento expõem-se os argumentos de Hume acerca da impossibilidade de estabelecer racionalmente a conexão necessária entre os fenômenos. Por último explica-se que na ausência de um fundamento racional entre os fenômenos a noção de conexão causal se apoia na psicologia humana. Desta forma, avalia-se se o método científico para chegar ao conhecimento é exato, sendo possível prever os acontecimentos futuros com indubitável certeza e chegar a alguma verdade absoluta sobre a realidade.

Palavra-chaves: Hume. Causalidade. Empirismo. Ciência.

1 Introdução

O problema da origem do conhecimento tornou-se o tema central na Idade Moderna. Este problema surge quando se diz saber algo sobre o ser, isto é, ao dizer o que é o real, é preciso saber como é possível conhecer esta realidade. (ELAIA, 2000, p. 10 – 11). Em resposta a esse problema, surgiram duas correntes filosóficas opostas: o racionalismo e o empirismo. O racionalismo considera apenas a razão como instrumento para apreender a realidade. Exemplo disso são filósofos como Descartes, Leibniz e Spinoza. Já o empirismo valoriza a experiência e os sentidos como fonte de conhecimento do mundo. Encontra-se nesta linha filósofos como Francis Bacon, John Locke, David Hume, entre outros.

A Idade Moderna é caracterizada pelo desmembramento da filosofia em várias áreas da realidade, constituindo as diversas formas de ciência, como a psicologia e a biologia, que tiveram por base o conhecimento filosófico. Sabe-se que as ciências começam a explicar a realidade através do método da experimentação e comprovação. E como cada ciência é específica e trabalha uma parte da realidade, conduz ao progresso vários aspectos da vida humana. (ELAIA, 2000, p. 06 – 07). Neste contexto, o conhecimento científico ganha prestígio e se depara com a cobrança social para buscar fundamentos para reconhecer e evidenciar os fatos, isto é, explicar a realidade.

Com o progresso científico, o procedimento indutivo como um dos métodos passou a ser amplamente utilizado. Surge, assim, o problema da validade do conhecimento adquirido através deste procedimento, isto é, os filósofos passaram a questionar se o método indutivo é seguro e completo, garantindo a validade do conhecimento e da verdade.

Acerca deste problema, o presente trabalho tratará da epistemologia de David Hume. Esta cria uma nova perspectiva de compreensão do empirismo, a qual contém sinais de

¹ Estudante do 6º período do Curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Mossoró. E-mail: aninhamcb@hotmail.com

ceticismo e contribui claramente para a história da epistemologia moderna. Desta forma, o filósofo escocês investiga a veracidade das relações de causa e efeito, que são utilizadas pelas ciências para chegar ao conhecimento. Assim tem a intenção de eliminar todas as teorias especulativas mal fundamentadas, representando um desafio para a epistemologia.

Nesta perspectiva, demonstra-se neste trabalho, a partir da argumentação humeana, a impossibilidade do conhecimento racional estabelecer a noção de conexão necessária entre os fenômenos, o que envolve as questões: O que são relações causais e qual sua importância nas investigações científicas? Quais os argumentos de Hume acerca da impossibilidade de se estabelecer racionalmente a conexão necessária entre os fenômenos? Em que se apoia, portanto, a noção de conexão causal?

2 Relações causais e sua importância nas investigações científicas

Para Hume, o entendimento humano acontece por meio das percepções, que se dividem em ideias e impressões,

[...] as menos fortes ou vivazes são comumente denominadas pensamentos ou ideias. [...] pelo termo impressão entendo todas as nossas percepções mais vivazes, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. E as impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos vivazes das quais temos consciência quando refletimos sobre qualquer dessas sensações ou movimentos acima mencionados. (HUME, 1973, p. 134).

Portanto, as impressões são mais vivas, e as ideias são cópias das impressões, são representações. As ideias e as impressões diferem apenas no grau como se apresentam ao entendimento humano.

Valadares (2012, p. 255) diz que para o filósofo escocês, a mente humana se apresenta como feixe de ideias e impressões que se associam e desassociam sucessivamente. Hume (1973, p. 134 – 136) explica que as ideias podem ser simples ou complexas. A ideia é simples quando é cópia da sensação ou impressão anterior, ou seja, correspondente; e é complexa quando acontece combinações múltiplas e diversas no intelecto. As ideias podem ser feitas pela memória e pela imaginação, sendo as ideias feitas pela memória mais fortes do que as ideias feitas pela imaginação. As ideias feitas pela memória relembram a sensação ou impressão anterior. Já a imaginação pode dividir as ideias em simples e complexas e depois realizar uma série de combinações entre elas que podem não remeter às impressões ou sensações correspondentes. Hume (1973, p. 148) afirma que “a imaginação dispõe à vontade de todas as suas ideias, pode uni-las, misturá-las e variá-las de todas as maneiras possíveis”.

As faculdades que iniciam as associações ou desassociações das ideias na imaginação são a semelhança, a contiguidade e a causalidade. Por semelhança ele entende toda imagem ou objeto que faz lembrar outro por se parecerem. E por contiguidade ele entende quando

toda ideia de tempo ou de espaço remete a outra por se relacionarem. Conforme exemplifica Hume (1973, p. 149),

[...] ao vermos o retrato de um amigo ausente, nossa ideia dele é incontestavelmente vivificada pela semelhança e que toda paixão que acompanha essa ideia, seja de alegria ou de pesar, adquire nova força e vigor. [...] O pensar em qualquer objeto transporta de imediato a mente para o que lhe é contíguo; mas só a presença atual do objeto o faz com superior vivacidade. Quando estou a poucas milhas de minha casa, tudo que com ela se relaciona me toca mais vivamente do que quando estou a duzentas léguas [...].

É sobre a terceira faculdade, a causalidade ou a relação de causa e efeito, isto é, o nexo entre dois acontecimentos, que se encontra o exame crítico humeano. A relação de causa e efeito é a associação mais importante, pois rege todo o pensamento humano sobre a realidade, o que envolve o conhecimento comum do mundo e das ciências naturais. A relação de causalidade é a garantia de todo empirismo e a ciência trata-se de um “conhecimento descritivo acerca da relação causal de fenômenos específicos de partes da realidade natural ou humana²”; se é assim, então o discurso científico da realidade possui a experiência e o sistema de relação causal como características. Logo, a causalidade é fundamento da ciência.

3 Impossibilidade de estabelecer racionalmente a conexão necessária entre os fenômenos

O filósofo escocês explica que os objetos do entendimento humano podem ser divididos em relações de ideias e questões de fato. A primeira se refere às afirmações que são demonstravelmente certas, negá-las envolve contradição; elas são intuitiva e demonstrativamente corretas, pois pertencem às questões matemáticas, sendo possível explicá-las e fundamentá-las. Já as questões de fato são de interesse do filósofo, pois se baseiam no uso de relação causal, que por sua vez, recebe informação da experiência. Elas dizem respeito aos acontecimentos, não sendo possível evidenciar a sua verdade e exatidão. Assim a negação das questões de fato não envolve contradição. Como diz Hume (1973, p. 137), “o contrário de toda afirmação de fato é sempre possível”, pois os fatos podem mudar, conseqüentemente não há garantia de certeza nas relações causais ao prever os acontecimentos futuros com base nos acontecimentos passados. Segue-se que, embora a relação de causa e efeito seja de grande importância à vida humana, não há conexão necessária, é apenas uma conjunção dos acontecimentos feita pela mente humana, isto é, as relações causais não espelham a realidade tal como ela é. Pois elas são apenas associações feitas pela mente humana para organizar os eventos.

Assim, Hume demonstra que as relações causais não tem apoio na razão, visto que elas nunca podem ser conhecidas *a priori*. Não é possível prever o efeito de um acontecimento

² Conforme definição do Prof. Ms. William Coelho – Dep. de Filosofia/UERN. Conferir esquema de aula *Classificação dos Saberes* no Portal do Professor da UERN: <http://www.uern.br/professor/williamcoelho> (aulas).

sem a experiência. O que mostra que um acontecimento está ligado a outro é a experiência. Portanto, as relações causais são conhecidas *a posteriori*, ou seja, depois da experiência.

Foi dito antes que o discurso científico explica a realidade através do sistema de relação causal. Contudo isto leva a um dilema. É assumido em geral pelo empirismo que o conhecimento científico é racional, pois suas relações seriam logicamente necessárias. Mas como foi demonstrado anteriormente, não há conexão necessária nas relações causais. Logo, ou não há conhecimento científico ou este é irracional.

Ocorre o seguinte: a causalidade ou conexão necessária entre fenômenos é construída a partir dos sentidos. E os sentidos são os únicos meios de que dispõe a ciência para proceder as suas investigações. Logo, nas suas investigações, a ciência procede determinando relações causais necessárias entre os fenômenos. Ela procede examinando objetos possíveis de se articularem causalmente. Mas o simples exame dos objetos envolvidos nas relações não indica a conexão necessária entre essas relações. Portanto, nas suas investigações, a ciência não consegue determinar conexões necessárias entre os fenômenos, nos quais estão envolvidos os objetos examinados.

Em outras palavras, se a ciência é um conhecimento rigoroso e demonstrável e se ela tem o objetivo de determinar conexões causais entre os fenômenos nos quais estão envolvidos os objetos, então ela procede racionalmente. Mas como já foi dito, a ciência não consegue determinar a conexão necessária entre os fenômenos. Logo, a ciência não atinge o seu propósito principal (estabelecer relações causais necessárias). Se não atinge o seu propósito principal, não tem razão de ser.

4 Em que se apoia a conexão de relação causal

A crença é outro conceito importante na filosofia de Hume. Depois de explicar a inferência da formação da causa ao efeito, o filósofo tenta explicar a natureza da crença que colocamos nessa inferência. Ele diz que é impossível explicar perfeitamente o sentimento ou modo de sua concepção. Para ele, a imaginação não pode alcançar a crença. “A crença é algo sentido pela mente e que distingue as ideias nascidas do juízo das ficções da imaginação”. (HUME, 1973, p. 148). Mesmo sendo mais forte do que as ficções da imaginação, ela não possui força ou validade lógica, pois diz respeito às questões de fato, e como foi explicado anteriormente, as questões de fato não podem gerar uma regra universal. Coventry (2009, p. 124) complementa que a crença é uma forma de hábito, ela resulta do hábito ou costume, mas existe sem que o ser humano a perceba, pois surge imediatamente sem qualquer operação do entendimento. Segue-se que a crença influencia o campo da ação humana, pois ela pode fazer com que uma ideia seja tão viva quanto uma impressão.

Mas o que justifica a tese humeana de que não há conexão necessária entre os acontecimentos? Para o filósofo, a partir da observação e da experiência o sujeito percebe a repetição de certos acontecimentos. Isto dá origem ao hábito de crer que tais acontecimentos se verificarão também no futuro. Mas a relação de causa e efeito é apenas uma conjunção constante entre os fenômenos, isto é, apenas leva-se pelo hábito a partir de várias repetições

dos mesmos experimentos a inferir que todo acontecimento possui uma causa e é acompanhado de um efeito, ou seja, infere-se que um acontecimento está ligado ao outro.

Em outras palavras: ao apresentar-se um acontecimento, o sujeito prevê o seu efeito com base no hábito criado ao longo das experiências passadas. Mas ele não reflete sobre a experiência passada, pois a mente faz a transição do futuro para o passado imediatamente através da crença.

Deste modo, para Hume, nenhum raciocínio indutivo baseado na experiência possui fundamentação racional, uma vez que ele se baseia apenas no hábito ou costume. Isto implica na subjetividade da relação causal; não há conexão lógica necessária, é apenas expectativa. Assim o conhecimento e a ação são variáveis por que dependem do hábito.

Mesmo com a impossibilidade de estabelecer a conexão necessária entre os fenômenos, o hábito se torna útil à vida humana, pois serve como guia para realizar previsões para regular e controlar os acontecimentos futuros com alguma margem de confiança. Com efeito, ao explicar Hume, Dutra (2010, p. 117) ratifica que embora não seja possível justificar logicamente as crenças causais, pode-se compreender seu surgimento e inferir que são úteis para a sobrevivência humana.

Coventry (2009, p. 125 – 126) explica que para o filósofo escocês, a probabilidade dos argumentos extraídos da relação causa e efeito possui um grau menor de segurança, pois se demonstra irregular. Por exemplo: é provável que o sol surja amanhã. Hume mostra que a crença aumenta conforme maior o grau de probabilidade da ideia, tornando-a mais viva. Assim com base no hábito, ao perceber através da experiência a regularidade ou irregularidade da conjunção dos fenômenos passados, supõe-se que os mesmos acontecimentos futuros serão semelhantes, com o mesmo grau de regularidades e irregularidades ocorridas nas experiências passadas.

Por fim, Dutra (2010, p. 113) explica que o problema da causalidade, de não estabelecer a conexão necessária entre os acontecimentos e não garantir a exatidão da previsão do futuro com base no passado, analisado por Hume, foi introduzido na história da epistemologia como o problema da indução. Baseado no pressuposto não lógico de que o futuro será como o passado, Araújo (2012, p. 52) complementa, “[...] a indução, ir dos fatos imediatos que impressionam os sentidos para as generalizações, não traz certeza alguma”. Assim nota-se que com a impossibilidade de a ciência elaborar um discurso definitivo sobre a realidade, pois as hipóteses e o conhecimento são falíveis, o novo sentido dado por Hume ao empirismo ainda está presente na filosofia contemporânea.

5 Conclusão

As limitações apontadas por David Hume acerca da relação causa e efeito ficaram conhecidas posteriormente como o problema da indução. Enquanto um problema complexo e profundo, tornou-se um dos mais famosos de toda a história da filosofia, cuja solução foi alvo de estudo de vários filósofos, e permanece até hoje sem uma resolução satisfatória.

Em síntese, com a finalidade de realizar previsões para regular e controlar os acontecimentos futuros, a ideia de conexão entre os objetos é importante à sobrevivência

humana. Mas ela ocorre a partir da observação do mesmo efeito em vários exemplos da mesma natureza, daí cria-se o hábito e infere-se pelo raciocínio que um acontecimento está ligado a outro. Estabelece-se assim a união dos fenômenos no pensamento, criando a ideia imaginária de conexão necessária.

Hume argumenta que embora as percepções sejam importantes para o conhecimento humano, a experiência não tem responsabilidade plena sobre ele, não sendo possível realizar previsões exatas do futuro com base no passado. Segue-se que, apesar da ciência experimental se apoiar num método indutivo, tal método não pode ser considerado racional, mas apenas fruto do hábito. Deste modo, entende-se que se o método indutivo usado pelas ciências se baseia nas relações causais, e estas, por sua vez, são apoiadas no hábito, então não existe conhecimento absoluto.

Neste sentido, Hume é considerado cético, pois não é possível identificar com segurança as observações com a realidade, embora o conhecimento aconteça por meio das percepções. Abre-se assim o empirismo para uma nova perspectiva. Não se trata do ceticismo radical dos pirrônicos, mas sim de um ceticismo quanto a nossa capacidade de apreender a realidade. E sendo a função da ciência traçar essa relação entre sensível e real, esse ceticismo torna-se a porta de entrada para qualquer reflexão que se pretenda fazer sobre ela.

5 Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Curso de teoria do conhecimento e epistemologia*. Barueri, SP: Minha Editora, 2012.

COVENTRY, Angela M. *Compreender Hume*. Tradução: Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Série Compreender).

DUTRA, Luiz Henrique de A. *Introdução à epistemologia*. São Paulo: Unesp, 2010.

ELAIA, Konilos. A Questão fundamental. Mossoró: UERN. 2000. www.uern.br/professor/williamcoelho (Material Didático). Acesso em Outubro de 2012.

HUME, David. *Os Pensadores: Investigação sobre o entendimento humano*. Trad. de Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

VALADARES, Alexandre Arbex. A teoria da causalidade imaginária na filosofia de Hume. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2009000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2009000100013>.

O ABANDONO DO PROBLEMA MENTE-CORPO

Evelyn Fernandes Erickson¹

Orientação: Cândida Jaci de Sousa Melo²

Resumo: A questão da relação entre a mente e o corpo é tradicional no âmbito da filosofia da mente. Iniciada com Descartes, a corrente dualista presa pela distinção entre o mental e o material. Por sua vez, os materialistas defendem que o fenômeno da mente não existe, no sentido de que os processos mentais são apenas atributos do mundo físico. Nesse trabalho busca-se abordar o problema mente-corpo por uma perspectiva de John Searle: analisar a questão de modo que abandonemos as antigas definições dos termos usados. Nesse contexto, a questão mente-corpo não é mais cabível. Por fim, busca-se esclarecer a posição do filósofo, que ele denomina naturalismo biológico.

Palavra-chaves: Dualismo. Materialismo. Problema mente-corpo. John Searle. Naturalismo biológico.

A relação entre a mente e o corpo é alvo de especulação filosófica há bastante tempo. No entanto, ainda não se chegou a um consenso a respeito de como ela se dá. Longe disso, correntes diferentes se engajam em ferozes discussões a respeito da natureza dessa relação. Como tem acontecido com vários outros ramos da filosofia, o desenvolvimento científico tem ajudado a esclarecer certos aspectos do mundo que antes nos eram misteriosos. Os avanços no campo na neurociência, por sua vez, vêm nos permitindo a conhecer cada vez mais o funcionamento de nosso cérebro. Não é de se surpreender que esses avanços influenciaram muito a filosofia da mente. Busca-se com esse trabalho analisar as antigas posições dualistas e materialistas, em seu amplo sentido, no que diz respeito as suas características básicas e ao problema mente-corpo de cada uma delas e explicar porque essas duas posições são falhas em resolver esse problema. Por fim, busca-se a superação desses antigos parâmetros através da teoria da mente do filósofo John Searle (1932 -), que propõe um entendimento da mente de forma condizente com os avanços científicos de nossa época.

As investigações acerca da relação da mente e do corpo surgem com a filosofia de René Descartes (1596-1650), juntamente com a corrente conhecida como dualismo. Mais precisamente, o dualismo cartesiano, que mantém a dualidade de substância entre a mente e o corpo. De acordo com Searle (2004, p. 16), para esse tipo de dualista, a mente é composta por uma substância indestrutível e indivisível, e a essência dela é a consciência. O corpo, por sua vez, é composto por uma substância destrutível e divisível, sendo a essência do corpo sua extensão espacial. A mente é uma entidade separada do corpo, tendo uma existência própria. A dualidade entre essas duas substâncias ocasiona o problema mente-corpo: como se dá a relação da mente com o corpo já que essas substâncias são de natureza diferentes?

¹ UFRN – thuaia@gmail.com

² UFRN - candida.jaci@gmail.com

A solução proposta por Descartes é que o ponto de interação do que é mental com o que é material ocorre na glândula pineal. A justificativa para isso é que por ser a única parte do cérebro humano que não se apresenta tanto no hemisfério esquerdo quanto no direito, a glândula pineal deve ser o ponto de contato entre o mental e o material. Descartes mesmo admitia que essa não era uma solução satisfatória. No entanto, ele não foi capaz de explicar melhor sua teoria para torná-la mais plausível.

Buscando resolver o problema apresentado pelo dualismo, surgiu outra teoria, denominada materialismo. O materialismo tem como tese principal a redução dos fenômenos mentais aos fenômenos corporais. Isto é, todo o processo da mente pode ser reduzido a processos do corpo. Por exemplo, de acordo com o behaviorismo, tudo pode ser reduzido ao comportamento, isto é, tudo o que fazemos não passa de uma resposta do nosso organismo a um certo estímulo. De acordo com essa teoria, o estudo da mente se esgota no aprendizado da relação entre estímulo e resposta. Já de acordo com a teoria da identidade todo processo mental é idêntico a um processo corporal: uma dor *x* tem sua origem encontrada na parte *x* de nosso cérebro, e essa dor não passa de um estímulo nervoso dessa região.

A relação mente-corpo também é o problema principal da abordagem materialista da filosofia da mente. Ele concerne, mais precisamente, o caráter subjetivo da consciência. Existe algo sobre a consciência que não pode ser reduzido a fenômenos físicos. Essa tese foi defendida por Thomas Nagel (1937-) no ensaio “What Is It Like to Be a Bat?”. De acordo com Nagel, existe algo que é ser como um morcego, por exemplo, que não pode ser conhecido em um modo de terceira pessoa. Todos os fenômenos físicos podem ser conhecidos dessa forma. Logo, existe algo além dos fenômenos físicos, que é o fenômeno mental.

Outra objeção ao materialismo é a própria proposta de redução dos fenômenos mentais. Ao dizer que todo fenômeno mental é um fenômeno material, eles admitem a existência de fenômenos mentais. Logo, não faz sentido falar de algo que não existe.

Não podendo nem o dualismo nem o materialismo satisfatoriamente explicar como se dá a relação mente-corpo, Searle propõe uma superação do problema a partir do abandono dessas categorias tradicionais. De acordo com ele, há aspectos do dualismo que estão corretos, a saber, que há fenômenos mentais irreduzíveis, mas há também aspectos que estão errados, a saber, que esses fenômenos são algo além do substrato físico. O mesmo ocorre com o materialismo, que está correto em relação a que tudo é físico, mas errado no que diz respeito à redução ontológica dos fenômenos. De acordo com Searle, a mente não pode ser reduzida a fenômenos menores e ao mesmo tempo a consciência faz parte do mundo físico.

Para Searle (1992), a mente é composta de duas características principais: a consciência e a intencionalidade. “Consciência”, para ele, são os estados em que estamos alerta ao mundo. Por exemplo, quando acordamos de uma noite sem sonhos passamos a estar em um estado consciente. Por sua vez, um estado é dito intencional quando ele é dirigido a um objeto. Por exemplo, acreditar que esteja chovendo é um estado intencional, pois sua crença possui um conteúdo representacional, i.e., “que está chovendo”. O escopo desse

trabalho se restringe a análise da consciência, que é “a principal e mais essencial característica da mente”³ (Searle, 1998, p. 40, tradução nossa).

A teoria de Searle parte da aceitação de que a consciência é uma propriedade emergente de segunda ordem do nosso cérebro. Isto é, a consciência é um fenômeno natural de nosso corpo.

A consciência, em suma, é uma característica biológica dos cérebros de humanos e certos animais. É causada por processos neurobiológicos e faz parte da ordem de processos naturais tanto quanto outras características como a fotossíntese, digestão ou mitose.⁴ (SEARLE, 1992, p. 90, tradução nossa)

É essa a primeira característica da consciência: ela tem uma natureza interna, já que ocorre dentro de nós (em nossos cérebros) e nossos estados conscientes são particulares a cada um de nós.

A segunda característica, já brevemente discutida acima, é a natureza qualitativa dos nossos estados mentais. Para cada estado, há uma maneira que é como estar nesse estado, e somente a pessoa que possui esse estado é capaz de saber como essa maneira é. Como não temos acesso à consciência de outras pessoas, jamais saberemos como é ser aquela outra pessoa. Utilizando o exemplo de Nagel (1974): saber como é ser um morcego vai muito além de simplesmente se imaginar dormindo de cabeça para baixo em uma caverna durante o dia, pois nesse caso, sua estrutura cognitiva ainda é de um ser humano. Nem mesmo se, por algum bizarro motivo, você sofrer uma transformação e se tornar um morcego você será capaz de saber como é ser um morcego. Porque mesmo que seu corpo físico seja o de um morcego, você ainda teria memórias e sensações de um humano. Uma resposta mais direta ao materialismo é que nem mesmo se fossemos capazes de descrever fisicamente todos os aspectos do cérebro de um morcego e todo o seu funcionamento, a partir de observações empíricas e experimentos, saberíamos como é ser um morcego.

Desse mesmo texto, um exemplo mais interessante é o dos alienígenas que invadem a terra. Aqui, eles aprendem tudo que há para saber sobre nós, no que diz respeito ao mundo físico. O conhecimento deles sobre nossa anatomia e metabolismo é muito mais avançado do que o conhecimento que nós mesmos temos desses assuntos. Mas esses alienígenas não podem saber como é ser um ser humano a partir de somente descrições desse tipo. Há algo que é ser como um ser humano que extrapola esse tipo de descrição. É essa qualidade que Searle, emprestando o termo de Nagel, chama de natureza qualitativa, já que cada estado mental tem seu próprio caráter qualitativo.

A terceira característica da consciência é sua natureza subjetiva. É o que Searle chama de “ontologia de primeira pessoa”, pois estados conscientes são sempre experimentados por um sujeito humano ou animal. Esses estados tem um modo de existência de primeira pessoa,

³ “The primary and most essential feature of mind is consciousness.”

⁴ “Consciousness, in short, is a biological feature of human and certain animal brains. It is caused by neurobiological processes and is as much part of the natural biological order as any other biological features such as photosynthesis, digestion, or mitosis.”

isto é, eles só existem quando um agente está nesse estado. Por exemplo, uma dor só existe quando alguém sente essa dor. Essa natureza subjetiva faz com que meus estados conscientes sejam acessíveis a mim de uma maneira que não são a você. Não se trata de acesso epistêmico e sim que “cada um de meus estados conscientes existe somente como o estado que é porque é experimentado por mim, o sujeito”⁵ (Searle, 1998, p. 43, tradução nossa). Em relação ao conhecimento epistêmico desses estados, é possível que uma outra pessoa saiba de como você se sente sem que você mesmo esteja ciente do estado em que se encontra. Por exemplo, em uma situação em que você está com raiva e deixa essa raiva transparecer em seu rosto, mas não está ciente que está fazendo isso, uma terceira pessoa teria acesso epistêmico ao seu estado mental melhor do que você próprio.

Uma objeção que é passível de ser feita é que não pode haver uma ciência que estuda a consciência porque a consciência possui um caráter subjetivo e toda ciência deve ser objetiva. O erro desse argumento é que ele confunde as palavras “subjetivo” e “objetivo” em dois âmbitos diferentes. Primeiramente, pode-se dizer que algo é subjetivo ou objetivo epistemologicamente. Por exemplo, “Rembrandt nasceu em 1609” é uma sentença epistemologicamente objetiva porque podemos saber se ela é verdadeira ou falsa independentemente de como nos sentimos em relação a matéria em consideração. A sentença “Rembrandt foi um pintor melhor que Rubens” é, por sua vez, epistemologicamente subjetiva, pois sua verdade ou falsidade é uma questão de opinião: “depende das atitudes, preferências e avaliações dos observadores”⁶ (Searle, 1998, p.44, tradução nossa).

Em segundo lugar, pode-se fazer a distinção ente se referir a algo como “subjetivo” e como “objetivo” em um sentido ontológico. “O sentido ontológico se refere ao status do modo de existência dos tipos de entidades no mundo”⁷ (Searle, 1998, p.44, tradução nossa). Por exemplo, montanhas e geleiras possuem um modo de existência objetivo, em terceira pessoa, pois a existência deles não depende de ser experienciados por um sujeito. Em contrapartida, dores e cócegas, assim como pensamentos e sentimentos, possuem um modo de existência subjetivo, pois só existem quando experienciados por algum humano ou animal.

A falha da objeção citada acima é que por a consciência ter um modo de existência subjetivo não pode ser estudado de forma epistemologicamente objetiva. Essa conclusão não se segue. A sentença “John sente uma dor em seu pé esquerdo” não é epistemologicamente subjetiva, é um acontecimento do mundo epistemologicamente objetivo. Diz Searle:

A ciência é de fato epistemicamente objetiva no sentido em que os cientistas buscam descobrir verdades que são independentes dos sentimentos, atitudes e preconceitos das pessoas. Tal objetividade epistêmica, no entanto, não impede que ela tenha um domínio de investigação ontologicamente subjetivo.⁸ (Searle, 1998, p. 45)

⁵ “(...) each of my conscious states exists only as the state it is because it is experienced by me, the subject.”

⁶ “(...) depends on the attitudes, preferences, and evaluations of observers.”

⁷ “(...) the ontological sense refers to the status of the mode of existence of types of entities in the world.”

⁸ “Science is indeed epistemically objective in the sense that scientists try to discover truths that are independent of anyone’s feelings, attitudes, or prejudices. Such epistemic objectivity does not, however, preclude ontological subjectivity as a domain of investigation.”

Dessa forma, Searle conclui que é sim possível haver uma ciência que investiga a consciência.

Por defender que a consciência é algo inerente ao nosso cérebro, e assim algo material, é possível acusar Searle de ser um materialista, mas esse não é o caso. Embora se afirme que a consciência é materialmente causada pelo nosso corpo, isso é, pode-se reduzir causalmente a consciência ao cérebro, não é o caso que ocorre uma redução ontológica. Existe algo sobre a consciência que vai além dos meros processos cerebrais, a saber, sua natureza subjetiva e qualitativa.

De forma semelhante, pode parecer que Searle é um dualista, por ele defender que a ontologia de primeira pessoa não pode ser material. Essa asserção também não está correta, pois ele afirma, como dito antes, que a consciência é parte do mundo material. É preciso então rejeitar essas antigas categorias, já que elas mantêm a falsa suposição de que se a consciência é um fenômeno subjetivo e qualitativo e portanto não pode ser parte do mundo físico. Segundo Searle, o problema com o materialismo é que ele ignora a real existência da consciência. A maneira de rejeitar o dualismo é recusar-se a aceitar o sistema de categorias que torna a consciência como algo fora do mundo natural.

Na teoria de Searle, a consciência é naturalizada:

Assim nós “naturalizamos” a consciência, e, de fato, meu rótulo para essa visão é “naturalismo biológico”: “naturalismo” porque, nessa visão, a mente é parte da natureza, e “biológico” porque o modo de explanação da existência do fenômeno mental é biológico.⁹ (Searle, 1998, p. 54, tradução nossa)

Isto é, a consciência é um processo natural do nosso corpo, e a explicação do modo de existência do fenômeno mental é biológico. Os humanos e animais desenvolveram consciência evolucionariamente, pois com ela somos mais adaptados à sobrevivência.

Outro problema ainda enfrentado por essa teoria é o *epifenomenalismo*. Ainda que se aceite que a consciência é causada por processos biológicos de nível inferior e que ela mesma é um processo biológico de nível superior, ainda pode-se acusar a consciência de ser epifenomenal, que quer dizer que “embora seja causada por processos cerebrais, a própria [consciência] não causa nada”¹⁰ (Searle, 1998, p.58, tradução nossa). Por exemplo, ao decidir levantar seu braço, há uma descrição física a níveis cerebrais (córtex motor, etc.) que pode explicar porque seu braço foi levantado. Esse processo não envolve a consciência. A consciência é assim inútil. Contra o epifenomenalismo, Searle diz que “[n]ão (...) é uma questão de lógica que o epifenomenalismo é falso”¹¹ (Searle, 1998, p. 62, tradução nossa), mas sim que é uma questão empírica do mundo. Uma primeira consideração que ele faz é que

⁹ “We have thus ‘naturalized’ consciousness, and indeed, my label for this view is ‘biological naturalism’: ‘naturalism’ because, on this view, the mind is part of nature, and ‘biological’ because the mode of explanation of the existence of mental phenomena is biological (...)”

¹⁰ “(...)consciousness, though cause by brain processes, cannot itself cause anything.”

¹¹ “I am not saying that it is a matter of logic that epiphenomenalism is false.”

seria muito improvável que uma função biológica tão complexa quanto a consciência fosse algo sem efeito causal no mundo. Essa não é uma resposta definitiva, mas faz com que suspeitemos que o epifenomenalismo é falso.

A segunda objeção que ele faz diz respeito ao modelo de causalidade pressuposto pelo epifenomenalismo. O epifenomenalismo utiliza o modelo causal do “empurra-puxa”, que é muito limitado. Searle diz que “[c]ausação (...) não é somente uma questão de empurrar e puxar, é uma questão de algo ser responsável por algo mais acontecer. (Searle, 1998, p.59, tradução nossa). Assim, são meus esforços conscientes que fazem com que meu braço levante quando decido levantá-lo. Outra consideração que Searle faz é que há diferentes níveis de explicação. Por exemplo, o funcionamento de um carro pode ser dado nos dois seguintes níveis, sem que um cause o outro de ser inválida: em primeiro lugar a nível dos cilindros e pistões, e em segundo lugar a nível de eletrodos e oxidações de carbono. Já que “o fato de que você pode dar uma explicação causal do nível inferior não implica que o nível superior não é real”¹² (Searle, 1998, p. 61, tradução nossa), então o fato de que as intenções são explicáveis em termos de neurônios, sinapses e neurotransmissores não prova que ela é epifenomenal. Há outro nível de explicação para as intenções, a saber, o nível consciente e intencional da mente. Conclui-se que o epifenomenalismo não é um absurdo lógico, mas apenas uma falsidade empírica no que diz respeito a como o mundo realmente funciona.

Tendo superado essas dificuldades, o naturalismo biológico é postulado como sendo uma solução viável para o problema mente-corpo, já que é capaz de superar as dificuldades enfrentadas pelo dualismo e materialismo. A solução proposta por Searle nessa teoria é simples: rejeitar as categorias tradicionais de se pensar a mente, para assim poder afirmar que os estados mentais são ontologicamente irreduzíveis e ao mesmo tempo causados pelo nosso corpo, não havendo dualidade de substância. Deve-se aceitar a mente como um fato do mundo e buscar explicá-la da melhor forma possível, diferentemente do que faz as teorias tradicionais. O dualismo precisa apelar a uma substância desconexa com o mundo físico e o materialismo precisa negar como um todo a existência da mente. Essas postulações não estão de acordo com o que sabemos sobre como o mundo funciona, e de forma geral não são condizente com o que a ciência vem descobrindo. A posição de Searle, por sua vez, está de acordo com os avanços na área de neurociência, o que é outro indicativo da plausibilidade dela.

Conclui-se essa breve exposição da teoria de Searle, salientando os aspectos gerais da mente nessa concepção: os estados mentais são caracterizados pela consciência e pela intencionalidade, sendo o primeiro desses o mais fundamental. Os estados conscientes, por sua vez, são caracterizados por sua natureza interna, qualitativa e subjetiva. Os estados mentais são reduzíveis causalmente ao cérebro, sendo uma propriedade de segunda ordem deste, mas não ontologicamente, já que a consciência possui aspectos que não podem sofrer essa redução.

¹² “The fact that you can give a causal account at the lower level does not imply that the higher levels are not real.”

Referências:

NAGEL, THOMAS. What is it like to be a bat?. Em *Philosophical Review*, vol. 83, no. 4 (Outubro, 1974). Disponível online em <http://organizations.utep.edu/Portals/1475/nagel_bat.pdf>. Acessado em 15 de dezembro de 2012.

SEARLE, JOHN. **A Brief Introduction**. New York: Oxford University Press, 2004.

SEARLE, JOHN. **Mind, Language and Society: Philosophy in the Real World**. New York: Basic Books, 1998.

SEARLE, JOHN. **Rediscovery of the Mind**. Cambridge: MIT Press, 1992.

História
da
Filosofia

O CONCEITO DE AUFKLÄRUNG EM KANT E FOUCAULT

José Gilliard Santos da Silva¹

Orientador: Dr. Marcos de Camargo Von Zuben

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a compreensão de Foucault sobre a *Aufklärung* a partir da sua leitura do texto de Kant intitulado “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*” – “*Resposta a pergunta: O que é o Esclarecimento?*”. O nosso foco concentra-se na definição da *Aufklärung* apresentada por Kant, sobre sua abordagem filosófica sobre o presente, sobre a atualidade e que tal conceitualização será interpretada por Foucault na definição do que seria a ontologia do presente. Num primeiro momento abordaremos as definições de Kant sobre a *Aufklärung*, e num segundo momento apresentamos um pouco do pensamento de Foucault tomando como base a sua compreensão filosófica sobre a herança da *Aufklärung* kantiana.

Palavra-chaves: Foucault. Kant. *Aufklärung*. Menoridade. Atitude-limite.

1 Kant e a *Aufklärung*

Historicamente, Immanuel Kant (1724-1804) pertenceu ao movimento histórico, filosófico, cultural denominado Iluminismo. Esse movimento que louvava a fé no progresso científico, que nutria idéia de que o homem pode dominar todas as coisas e que afirmava total confiança no poder da razão. Portanto, esse movimento colocava a razão como condição necessária para o que homem alcance sua total emancipação, seja ela, frente à natureza ou sobre a sociedade a qual ele pertence. O iluminismo passou e com ele alguns de seus principais ideais. Contudo, o legado de Kant vai além das fronteiras desse movimento do século XVIII. Sua filosofia seria considerada um divisor de águas, um marco na história da filosofia e, sua obra influenciaria – e continua influenciando – diversos pensadores em todo mundo. Um desses pensadores, que sofreu certa influência de Kant, foi o francês Michel Foucault. Não nos deteremos analisando a importância do kantismo na vida desses pensadores. Nosso objetivo é fazer uma análise da compreensão feita por esses dois autores de um pequeno texto de Kant intitulado “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*” – “*Resposta a pergunta: O que é o Esclarecimento?*”². Esse texto vai conquistar um lugar reservado tanto na obra de Foucault.

¹ Graduado em Filosofia – UERN Correio Eletrônico: gilliard-caico@hotmail.com

² ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, pg 7. “*Aufklärung*” é uma palavra de origem alemã e que sua tradução literal para a língua portuguesa é Iluminismo, Ilustração ou Esclarecimento. Os autores, geralmente, escolhem uma dessas três palavras em suas traduções. Contudo, segundo Guido Antônio Almeida - tradutor da obra “*Dialektik der Aufklärung*” (*Dialética do Esclarecimento*) de autoria dos filósofos alemães Max Horkheimer e Theodor Adorno – a opção pelas palavras Iluminismo ou Ilustração deve ser rejeitada, uma vez que, elas designam apenas o que conhecemos como “época ou filosofia das luzes”. Ele opta pela tradução de *Aufklärung* pela palavra “Esclarecimento”. Segundo ele “em primeiro lugar, por uma questão de maior fidelidade: a expressão Esclarecimento traduz com perfeição, não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer (e em nosso caso Foucault), bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é

Em 5 de Setembro de 1784, foi publicado num periódico alemão, chamado *Berlinsche Monastsschrift*, o texto “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*” – “*Resposta a pergunta: O que é o Esclarecimento?*” De autoria do filósofo Immanuel Kant. No presente texto Kant, define a *Aufklärung* como sendo “

A saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema da *Aufklärung*.³

Esse “entendimento sem a direção de outro indivíduo” apontado por Kant consiste no entendimento dirigido pela razão, onde este é usado pelo próprio indivíduo, sem a necessidade de submeter-se a autoridade intelectual ou racional de outro indivíduo na condução de sua vida. A menoridade é compreendida como uma escolha, um estado de nossa vontade que nos faz preferir a autoridade, a tutela de alguém para fazer uso da própria razão. Nessa perspectiva os indivíduos preferem ser guiados por outras pessoas, ao invés de, fazer uso de sua própria capacidade racional de conduzir, como achar melhor, a sua vida, seu destino. Kant nos fornece três exemplos em relação a quando estamos nesse estado de menoridade: quando tenho um livro que toma o lugar do meu entendimento, quando tenho um orientador espiritual que toma por mim o lugar de consciência, e quando tenho um médico que decide por mim a minha dieta.

Se a *Aufklärung* representa a “saída de nosso estado de menoridade”, então como poderemos entender esse movimento? Seria algo espontâneo, uma simples opção, onde o indivíduo pode escolher se permanece ou se deseja sair desse estado de menoridade? Ou seria uma obrigação para todos os homens? Kant deixa claro que o homem é o próprio responsável por permanecer no seu estado de menoridade. Portanto, Kant define essa saída como uma obrigação, como uma necessidade de que todos devem buscar. Ele faz uma imposição, que Foucault chamaria, palavra de “ordem”⁴. Essa palavra de ordem consiste na expressão que Kant, toma emprestado de Horácio, *Sapere Aude*, ouse saber, tenha coragem de saber, de buscar a sabedoria. Logo, o homem apenas sairá deste estado de menoridade se operar uma mudança sobre si mesmo. Kant também afirma que a “preguiça” e a “Covardia” são as causas pelas quais, grande parte da humanidade permanece por toda a vida em nesse estado Menor. Segundo ele “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande

apenas um conceito histórico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa “Esclarecimento”, por exemplo em contextos como: *Sexuelle Aufklärung* (Esclarecimento Sexual), *Polistische Aufklärung* (Esclarecimento político). Neste sentido as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc).”

³ KANT apud LOPES, 2010, p. 60.

⁴ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 338.

parte dos homens, depois que a natureza há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida.”⁵ Pois é justamente nesse estado que os homens se eximem do uso da razão e passam a viver num grande comodismo, deixando de lado sua própria vida, sua autonomia, sua liberdade. Contudo, a maior dificuldade para sair desse estatuto de menor, estar no fato de que o processo que resulta nessa menoridade, sempre foi inculcado, plantado, semeado no homem, de tal forma que sempre é estabelecido um projeto, quase que inabalável, de domesticação, como afirma Kant:

A imensa maioria da humanidade (...) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico (*Hausvieh*) e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostraram-lhe em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (...) É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais são os grilhões de uma perpétua menoridade.⁶

Portanto, a saída desse estado de menoridade só é possível a partir de conscientização, de uma crítica que o indivíduo deve fazer de si mesmo, de procurar exercer o uso de sua autonomia, que transparece na vontade de livrar-se da autoridade que lhe é imposta por outros. Em outras palavras, esse movimento em direção a maioridade, passa necessariamente, pela atitude de tomar para si o controle de sua vida, através do exercício da razão, de pensar de refletir, de fazer uma auto-crítica, em torno do objetivo que é sair de sua menoridade. Esse caminho em busca da maioridade representa a própria busca homem pela sua liberdade, essa liberdade que foi tão propagada no período que Kant viveu, e que nesse caso se entrelaça com a *Alfklärung*, pois não se pode conceber um separado do outro, não se pode sair da menoridade sem ser livre e não se pode ser livre continuando na menoridade. Sobre esse aspecto Kant diz: “Para este esclarecimento (*Aufklärung*) porém nada mais se exige senão liberdade (*Freiheit*).”⁷

Desta forma, enquanto a menoridade se caracteriza pela obediência aos poderes constituídos como é o caso dos poderes exercidos pelos militares, políticos e religiosos, a menoridade se faz perceber, como nos exemplos que Kant fornece, quando um “oficial diz: não raciocineis, mas exercita-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pague! O

⁵ KANT apud TEMPLE, 2009, p 226.

⁶ KANT apud TEMPLE, 2009, p 227.

⁷ KANT apud TEMPLE, 2009, p 230.

sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!”⁸; ao contrário, maioria será alcançada então quando a humanidade não tiver que obedecer, quando não estiver mais sobre o crivo dos poderes que existem no meio social, mas quando se disser a ela: “raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei”⁹. E Kant dá alguns exemplos deste processo que caracteriza a maioria: o cidadão que deve pagar seus impostos, mas raciocinar tanto quanto se queira sobre a justiça desta obrigação, o sacerdote deve prestar um serviço a sua paróquia de acordo com os princípios religiosos, mas deve raciocinar sobre os dogmas da religião e da Igreja. Esse “raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei” representa, justamente, a condição de liberdade e de autonomia que o indivíduo alcança quando atinge a sua maioria.

Se Kant pertenceu ao movimento Iluminista, e se no texto que estamos analisando ele apresenta uma resposta sobre o que seria esse fenômeno, então podemos concluir que ao falar de Iluminismo, ele falava do atual momento que ele estava vivendo, sobre o momento que ele estava experimentando, em suma sobre o seu presente. Contudo, Kant entende o Iluminismo sobre outra ótica, Como diz Foucault, de uma maneira “diferente”¹⁰. Kant propõe uma nova compreensão do Iluminismo (*Alfklärung*), esse sendo entendido como um processo de atualidade, de superação dos erros a partir da decisão de fazer uso de seu entendimento, de sua razão. O que desperta o interesse de Foucault, especificamente no texto “*O Que é o Esclarecimento?*”, é justamente essa preocupação eminente com a atualidade, com o presente, colocado sobre uma nova perspectiva. Pois para Foucault, o inovador nesse escrito não é simplesmente o fato de Kant exercer uma reflexão filosófica sobre o presente¹¹, mas a maneira como ele faz essa reflexão. Pois como o próprio Foucault diz:

Ora, a maneira pela qual Kant coloca a questão da *Alfklärung* é totalmente diferente: nem uma época do mundo à qual se pertence, nem um acontecimento do qual se percebe os sinais, nem a aurora de uma realização. Kant define a *Alfklärung* de uma maneira quase inteiramente negativa, como uma *Ausgang*, uma “saída”, uma “solução”. Em seus outros textos sobre a história, ocorre a Kant colocar questões sobre a origem ou definir a finalidade interior de um processo histórico. No texto sobre a *Alfklärung*, a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?¹²

⁸ KANT apud TEMPLE, 2009, p 230.

⁹ KANT apud TEMPLE, 2009, p 230

¹⁰ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 337

¹¹ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 337-338. A reflexão filosófica sobre o presente não é a novidade no texto de Kant “*Beantwortung der Frage: Was ist Alfklärung?*”, pois segundo Foucault “Certamente não é a primeira vez que o pensamento filosófico procura refletir sobre o seu próprio presente. Mas, esquematicamente, pode-se dizer que, até então, essa reflexão tem tomado três formas principais: pode-se representar o presente como pertencendo a uma certa época do mundo, distinta das outras por algumas características próprias, ou separadas das outras por algum acontecimento dramático (...); Pode-se também interrogar o presente para nele tentar decifrar os sinais que anunciam um acontecimento iminente (...); Pode-se igualmente analisar o presente como um ponto de transição na direção da aurora de um mundo novo.”

¹² FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 337.

Ora, essa mudança de perspectiva, apontada por Kant, sobre essa nova interpretação da *Alfklärung*, esse movimento que se dá entorno dos estados de menoridade e maioridade, todo o processo que envolve essa “saída”, são alguns dos pontos que leva a Foucault a analisar como “Kant colocou a questão filosófica do presente”¹³ e o leva a afirmar que “Em todo caso, a *Alfklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão”.¹⁴

2 A herança da *Alfklärung* no pensamento de Foucault

A impressão que Foucault teve desse texto de Kant, ou seja, a sua interpretação desse escrito e relação com o seu pensamento pode ser verificada em dois pequenos textos que se enquadram na fase, que alguns estudiosos de sua obra denominam “Último Foucault”¹⁵, onde este faz uma relação da *Alfklärung* kantiana com o seu projeto filosófico.¹⁶ O primeiro desses textos foi a conferência intitulada “*Qu’est-ce que La Critique? (Critique et Aufklärung)*” pronunciada por Foucault no dia 27 de Maio de 1978, diante da Sociedade Francesa de Filosofia. Nesse texto Foucault trata de sua leitura do artigo de Kant “*Resposta a Pergunta: O que é o Esclarecimento?*” Nesse texto Foucault faz observações em torno de Kant, ou seja, da *Aufklärung* e da governamentalização¹⁷. Ele desenvolve uma linha de raciocínio em torno desse novo problema, a governamentalização, entre a *Aufklärung* e o que constitui a “Crítica” em torno desses problemas. Nesse texto Foucault define os modos de governo, as instituições que exercem controle sobre a sociedade e como elas exercem sua dominação ou governamentalização, como também a maneira de se colocar contra essa dominação. Logo de início, Foucault cita como exemplo a maneira como a Igreja Cristã (séculos XIV, XV e XVI) exercia seu poder, sua dominação através da propagação e difusão da idéia de que todo mundo “deveria ser governado e devia se deixar governar”¹⁸, através de um discurso dogmático que colocava como sendo uma verdade divina o poder da igreja de governar todos

¹³ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 337.

¹⁴ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 337.

¹⁵ Como se costuma chamar a fase do pensamento de Foucault, que se inicia em 1978 e termina com sua morte, em 1984.

¹⁶ CASTELO BRANCO, Michel Foucault: Entre o Murmúrio e a Palavra, p.225-226. Convém ressaltar que o nosso objetivo não fazer a apresentar a influência do kantismo na obra de Foucault, nem tampouco, tratar da aproximação ou do distanciamento entre Kant e Foucault, trata-se de trabalhar a questão da *Alfklärung*, da qual Kant dá um novo significado e é justamente essa nova definição que vai chamar a atenção de Foucault. Como diz Guilherme Castelo Branco “Entre Foucault e Kant, certamente, existe uma enorme distância: de escopo, de objetivo, de finalidade e de estilo, de tal monta que se quer valeria a pena demarcar fronteiras entre um e outro. Todavia, cabe notar que Kant preocupava-se com as questões relevantes e públicas de seu tempo, a tal ponto que escreveu esse texto de opinião jornalística (...) escreveu sobre política, sobre as tendências do processo histórico etc. Essa particularidade de Kant, a de debater sobre questões importantes de sua época, não foi negligenciada por Foucault que, por sua vez, sempre sustentou que a função mais significativa da filosofia é a de realizar o diagnóstico do presente.”

¹⁷ Britto, F. L. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do ethos moderno como projeto filosófico em Foucault, 2006/2007, p 1. Foucault apresenta o problema da governamentalização “ no dia 4 de Janeiro de 1978, quando abre seu curso anual no *Collège de France*, que recebe dessa vez o título *Securité – territoire – population* (*Segurança – território – População*)”

¹⁸ FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 2.

os povos. Desse modo a principal questão desse período era “como Governar”¹⁹. E em relação a essa proposição de como governar, Foucault propõe, como sendo objetivo da Crítica propor a questão “Como não ser Governado”, isso é o que também poderíamos chamar de atitude Crítica. Fica claro, portanto, que foco das análises que feitas por Foucault sobre a governamentalização gira em torno do entrelaçamento entre “Poder, Verdade e Sujeito”²⁰. A definição que Foucault tentar apresentar sobre o que é a Crítica gira em torno de uma forma que tenha como finalidade tomar uma atitude contrária à todos os mecanismos que tentem levar o projeto de governamentalização dos homens à cabo. Nesse sentido afirma Foucault:

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.²¹

Portanto, essa definição de crítica apontada por Foucault, traz alguns traços característicos da *Aufklärung* kantiana. Isso porque, em ambas as definições, o que estar sendo analisado é uma questão relativa o presente, é uma reflexão sobre os problemas que se desenvolvem no momento presente que cada um desses pensadores experimenta. A mesma coragem que a *Aufklärung* kantiana reclama de seus indivíduos na busca da maioria, o mesmo uso da razão, a mesma necessidade de autonomia, todos esses elementos, também são reclamados pela crítica contra a governamentalização. Quanto à aproximação, ou até mesmo, a relação entre *Aufklärung* e Crítica, Foucault diz:

O que Kant descrevia como a *Aufklärung*, é o que eu tentei até agora descrever como a Crítica, como essa atitude crítica que se vê a parecer como atitude específica no Ocidente a partir, creio, do que foi historicamente o grande processo de governamentalização da sociedade. A Crítica, que está menos no que nós empreendemos, com mais ou menos coragem, do que na idéia que nós fazemos do nosso conhecimento e dos seus limites, que ai vai a nossa liberdade, e que, por conseqüência, ao invés de deixar dizer por um outro “obedeça”, é nesse momento, quando se terá feito do seu próprio conhecimento uma idéia justa, que se poderá descobrir o princípio da autonomia e que não se terá mais que escutar o ‘obedeça’; ou antes que o obedeça estará fundado sobre a autonomia mesma.²²

¹⁹ FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 3.

²⁰ FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 5.

²¹ FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 5.

²² FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 6.

Podemos concluir que a relação que Foucault faz entre a questão da sua crítica e da *Aufklärung* kantiana gira em torno da questão da decisão, dessa tomada de posição de não ser governado, ou de como não ser governado dessa maneira, nessas condições e a esse preço. Ele levanta a questão da relação entre a obediência, a dominação, a partir da decisão tomada de não ser governado, o que corresponde a vontade decisória de sair da menoridade e essa tomada de decisão Foucault classificou como questão de atitude ou atitude crítica.²³

Em outra ocasião Foucault retoma a problemática da *Aufklärung* kantiana. Desta vez foi em uma de suas últimas aulas no *Collège de France*, em 1984. No texto intitulado “*Qu’est-ce que lês Lumières? (O Que são as Luzes?)*” ele faz uma análise do texto de Kant sobre a *Aufklärung*, onde ele procura explicar o que representa esse movimento que há pelo menos dois séculos vem suscitando problemas e que não são apresentadas soluções. Como diz Foucault:

De Hegel a Horkheimer ou a Harbermas, passando por Nietzsche ou Max Weber, não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontada com essa mesma questão: qual é então esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?²⁴

Como já apontamos anteriormente, Foucault faz sua análise desse texto de Kant, a partir de sua maneira inovadora de voltar suas investigações filosóficas para o presente, de se interrogar sobre sua própria atualidade. Também já apontamos a definição de Kant sobre a *Aufklärung*. Contudo, uma nova questão se impõe a partir análise de Foucault: pode-se equiparar esta definição da *Aufklärung* como algo não muito diferente do que, desde o século XVI, entende-se por liberdade de consciência: “o direito de pensar como se queira, desde que se obedeça.”²⁵ Novamente Foucault afirma o caráter inovador da definição kantiana da *Aufklärung*, uma vez que, Kant vai dizer que se a razão é condição necessária para sair da menoridade, é necessário que se faça uma distinção entre o uso Privado da Razão e o uso Público da Razão, para que o homem não confunda a *Aufklärung* com liberdade de consciência. Sobre a caracterização da razão como Pública ou Privada, Foucault afirma:

Aquele que circula de sábio em sábio, que passa pelos jornais e pelas publicações, e que faz apelo à consciência de todos. Esses usos públicos da razão não devem ser limitados, e curiosamente o que ele (Kant) chama de uso privado, é o uso, de alguma forma de funcionário. É o funcionário, o oficial, diz ele, não tem direito de dizer ao seu superior: eu não te obedeço e tua ordem é absurda. A obediência de cada indivíduo, enquanto ele faz parte

²³ FOUCAULT, O Que é a Crítica? P. 3.

²⁴ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 335.

²⁵ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 339.

do Estado, a seu superior, ao seu soberano ou ao representante do soberano, é isso que ele chama de uso privado da razão.²⁶

Portanto, ocorre o uso privado da razão quando o indivíduo desempenha alguma função social, exerce alguma função na estrutura burocrática do Estado, como por exemplo, um militar, um fiscal de tributos, um administrador de uma empresa estatal, etc, quando os indivíduos estão submetidos a certas regras que devem ser cumpridas para que se alcance determinados fins. Nesse caso, Kant diz que a razão deve submeter-se a esses fins particulares. Em contrapartida, ocorre o uso público da razão. Por outro lado, nos casos em que o indivíduo não ocupa qualquer cargo ou função deve ele, na qualidade de sábio diante de um público, fazer uso público da razão que não impede, mas favorece o esclarecimento, o uso desse tipo de racionalidade além de público é livre. Ou como diz Foucault: “quando se raciocina apenas por apenas para fazer uso de sua razão, quando se raciocina como ser racional (e não como peça de uma máquina), quando se raciocina como membro da humanidade racional, então o uso da razão deve ser livre e público.”²⁷ É importante observar, que *Aufklärung* não consiste somente no processo onde indivíduos isolados buscam conquistar sua capacidade de exercer seu pensamento de forma isolada e livre, mas, só “há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e uso público da razão.”²⁸ Essa sobreposição do uso universal da razão quer dizer que no uso público da razão não deve existir razões particulares a serem buscadas e obedecidas, em outras palavras, o uso da razão pública é livre e promove *Aufklärung*, mas deve obedecer à própria razão universal.

Bem, agora podemos entender melhor, a aquela modificação apontada por Foucault, da relação entre vontade, autoridade e o uso da razão. Ou seja, esses três elementos se entrelaçados na constituição da definição da *Aufklärung*, uma vez que, é deve-se partir, inicialmente e sempre, da vontade do indivíduo sair de seu estado de menoridade; conseqüentemente, todas as relações autoritárias são colocadas em questão, já que essas constituem um grave empecilho para o homem a caminho da sua maioridade; e por último o uso da razão, neste caso, deve-se buscar a maneira correta de usar a razão, nesse caso deve-se sempre fazer o uso público da razão, uma vez que, essa maneira de utilizar a razão, representa a forma livre de seu uso e sempre estar voltada para a própria razão universal.²⁹ Foucault chega a reconhecer uma ligação entre a *Aufklärung* e a Crítica kantiana, uma vez, que, para Kant todo o interesse da razão, tanto o especulativo quanto o prático, tem como ponto de partida as três perguntas seguintes: “1- O que posso saber? 2- O que devo fazer? 3- Que me é permitido esperar?”³⁰. E como a *Aufklärung* é à saída do homem de sua menoridade

²⁶ FOUCAULT apud GODÓI E VASCONCELOS, p. 5.

²⁷ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 339.

²⁸ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 340.

²⁹ É importante ressaltar que esse voltar-se para a razão universal é especificidade da filosofia de Kant, uma vez que, “como Foucault observa a palavra utilizada por Kant é *räzonieren*, palavra que também aparece nas Críticas de Kant.” (TEMPLE, 2009, p.234). Que, como diz Foucault, a *räzonieren* “não se relaciona com um uso qualquer da razão, mas com um uso da razão no qual esta não tem outra finalidade senão ela mesma: *räzonieren* é raciocinar por raciocinar.” (FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 339).

³⁰ KANT, Crítica da Razão Pura, p. 478.

através do uso público da razão sem submeter-se a nenhum tipo de autoridade, é nesse momento que Foucault afirma uma estreita relação entre *Aufklärung* e Crítica dizendo “que a Crítica é necessária, já que ela tem o papel de definir as condições nas quais o uso da razão é legítimo para determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar”,³¹ e conclui seu raciocínio dizendo que “A Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tomada maior na *Aufklärung*; e inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica.”³² Nesse caso, segundo Foucault, trata-se para Kant, de definir os limites do próprio conhecimento (*Aufklärung*) tendo como ponto de partida uma atitude Crítica.

O ponto mais significativo³³ da interpretação sobre a temática da *Aufklärung* kantiana apresentada por Foucault é caracterização que o pensador francês fará a respeito da filosofia, definindo-a “como discurso da modernidade e sobre a modernidade”³⁴ caracterizando “ a filosofia como problematização da atualidade da qual faz parte e em relação à qual tem de se situar.”³⁵ A leitura de Foucault sobre a *Aufklärung* nos leva de encontro a dois pontos essenciais do pensamento de nosso filósofo, no qual encontra-se definido como: a crítica do presente e a atitude-limite como ultrapassagem. Na sua crítica do presente, Foucault, encontra em Kant uma nova perspectiva de abordar esse momento denominado presente, como ele mesmo diz: “A questão que parece surgir pela primeira vez neste texto de Kant, é a questão do presente, a questão da atualidade: o que é que acontece hoje? O que acontece agora? E o que é esse ‘agora’ no interior do qual estamos, uns e outros, e que define o momento onde escrevo?”³⁶ É esse interesse pelo presente apontado por Kant que interessa a Foucault, a essa maneira de perceber esse momento singular, a maneira de entender sua relação com as outras instâncias temporais passado e futuro. A maneira como Kant percebe o presente é diferente das demais apontadas na tradição filosófica, como diz Von Zuben:

Nesse texto [O que é o Iluminismo] Kant não considera o presente como uma época do mundo ao qual se pertence, nem como um acontecimento em que se percebem os sinais de algo a ocorrer no futuro ou ainda como uma aurora em que se anuncia o futuro de uma realização [...] O presente deixa de ser um momento que só poderia ser compreendido a partir do passado ou do futuro, mas como aquilo que difere em si mesmo do passado e a partir do qual o efetivamente novo na história pode ser pensado.³⁷

Portanto, é essa nova abordagem do presente levantada por Kant, que Foucault toma como ponto de partida para sua definição da *Aufklärung*, caracterizando-a como “um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo

³¹ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 340.

³² FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 341.

³³ É preciso ressaltar que essa caracterização do termo “significativo” é uma opinião pessoal em torno do nosso entendimento sobre a herança da *Aufklärung* no pensamento de Foucault.

³⁴ FOUCAULT, O que é o Iluminismo?, 2011, p. 2.

³⁵ FOUCAULT apud TEMPLE, 2009, p. 240.

³⁶ FOUCAULT, O que é o Iluminismo?, 2011, p. 1.

³⁷ VON ZUBEN, M. C. Entre História e Liberdade: a ontologia do presente em Michel Foucault. 2010, p. 178.

de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo.”³⁸É tomando como ponto de partida o presente como acontecimento³⁹ singular, carregado de força histórica que possibilita uma problematização ética da atualidade, como uma atitude, como “um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico”⁴⁰ que Foucault apresentará seu posicionamento em torno da herança da *Aufklärung*, tomando como ponto de ancoragem o seu entendimento a respeito do que seja esse *êthos* filosófico.

Com relação a este *êthos* filosófico, desta atitude prática na qual se constituem as condições para que o sujeito apareça como responsável pela sua auto-criação, pela sua formação como ser historicamente condicionado, modificando sua forma de sentir, pensar e agir, Foucault o caracteriza sob duas perspectivas: a primeira como sendo Negativa. Se a *Aufklärung* se apresenta como uma maneira de filosofar, ocorre de não tomarmos partido entre um posicionamento favorável ou contra a esse modo de filosofar, há que se fazer uma análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, até certo ponto, pela *Aufklärung* “na direção do que não é, ou não é mais, indispensável para a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos.”⁴¹ Foucault alerta para o fato de que essa crítica de nós mesmos não deve confundir-se como o Humanismo. Tendo em vista que, “o humanismo serve para colorir e justificar as concepções do homem às quais ele foi certamente obrigado a recorrer”⁴², ou seja, a temática humanista sempre esteve acompanhada, ou até mesmo subordinada, de concepções de homem formada a partir de diferentes conotações, sejam elas políticas, religiosas, científica, econômica.

O aspecto positivo destacado por Foucault está no fato dele entender esse *êthos* filosófico como uma atitude-limite,⁴³ voltado para uma crítica a respeito do que dizemos, pensamos e fazemos que ele denomina de “ontologia histórica de nós mesmos. Nesse sentido Foucault inverte a questão da crítica, onde para Kant esta deveria questionar quais os limites o conhecimento deve renunciar a transpor, a transgredir, para ele a questão assume uma forma positiva quando olhamos para o que nos é apresentado como universal, obrigatório, necessário, qual é a parte singular, contingente, e fruto de imposições arbitrárias. Portanto, para Foucault “Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob forma de limitação necessária em uma crítica prática sob forma de ultrapassagem possível.”⁴⁴ Portanto, *êthos* filosófico deve ser compreendido “como o trabalho do pensamento sobre si mesmo em

³⁸ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 344.

³⁹ VON ZUBEN, M. C. Entre História e Liberdade: a ontologia do presente em Michel Foucault. 2010, p. 3-4. Devemos compreender a “ideia de “acontecimento” histórico como o modo da temporalidade humana, ou seja, um modo de ser no tempo que carrega em si as marcas de uma radical historicidade e contingência da vida humana [...] Para esse filósofo, [Foucault] o acontecimento não é um fato positivo, nem uma coisa, nem o efeito de uma causa que lhe é externa, o acontecimento é um complexo de relações, mais precisamente um composto de jogos de verdade, dispositivos de poder e normalização, e relações consigo. São, portanto, três camadas de relações que se articulam compondo o acontecimento: relações com os conhecimentos, relações com os outros e relação consigo”

⁴⁰ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 345.

⁴¹ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 345.

⁴² FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 346.

⁴³ Esta entendida como “um exercício de si enquanto possibilidade de não ser mais o que somos”

⁴⁴ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 347.

direção a uma experiência limite que possa instaurar a possibilidade de práticas da liberdade, com possibilidades de ultrapassagem de quem somos em direção a novas formas de subjetividade.”⁴⁵

Logo esse *êthos* filosófico, essa atitude-limite, não deve ser compreendido como uma crítica transcendental que tem por finalidade tornar possível a metafísica, ela é arqueológica e genealógica. Arqueológica porque buscará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou ação moral possível, tratando dos discursos do que pensamos e agimos como acontecimentos históricos. Genealógica porque não “deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer”⁴⁶, mas tratará da contingência do que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos.

Esta ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos os projetos que pretendam ser globais e radicais, pois, para Foucault, ela deve realizar-se como uma “prova histórico-prática dos limites que podemos transpor”.⁴⁷ Logo, esta se realiza como um trabalho sobre nós mesmos, o que nos leva a questionar os pontos onde esta mudança é possível e desejável. Essas mudanças levam em consideração todos os aspectos do indivíduo, do subjetivo ao social, e deve realizar-se permanentemente, visto que esta experiência que fazemos de nossos limites – que caracteriza essa ontologia do presente ⁴⁸ – nunca alcançara um domínio total de nossos limites históricos.

Portanto podemos concluir utilizando as palavras de Foucault de que:

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula: é preciso concebê-la como uma atitude, um *ethos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível.⁴⁹

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. . Tradução de Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985
- ALVES, A. *A Crítica de Ponta-Cabeça: Sobre a significação de Kant no Pensamento de Foucault*. Revista Trans/Form/Ação. São Paulo, 30(1): 25-40, 2007.
- BRITTO, F. L. *Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do êthos moderno como projeto filosófico em Foucault*. Revista Aulas. Dossiê Foucault. N. 3 – dezembro 2006/março 2007.

⁴⁵ VON ZUBEN, M. C. Entre História e Liberdade: a ontologia do presente em Michel Foucault. 2010, p. 05.

⁴⁶ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 348.

⁴⁷ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 348.

⁴⁸ VON ZUBEN, M. C. Entre História e Liberdade: a ontologia do presente em Michel Foucault. 2010, p. 09. “ A noção de ontologia do presente só pode ser mais bem compreendida como um exercício de crítica filosófica entre a história e a liberdade.”

⁴⁹ FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, p. 351.

- BORGES, G. R. *Da Atualidade à Ontologia Crítica: O movimento pendular da Modernidade entre Michel Foucault e Immanuel Kant*. Revista da Faculdade de Direito da UFPR. P.55-70.
- CASTELO BRANCO, G. Kant no último Foucault: liberdade e política. In: CALOMENI, T. C. B. (Org.). *Michel Foucault: entre o murmúrio e a palavra*. Campos, RJ: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004, p. 225-237.
- CARVALHO MARTINS, G. P. Foucault e a Crítica da Razão. Revista Eletrônica de Ética e Filosofia. Disponível em www.gamaon.com.br.
- FOUCAULT, F. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. (Org.) Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro – RJ, Forense Universitária. 2000. (Ditos e Escritos II).
- _____. *O Que é o Iluminismo?* Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Retirado do curso de 5 de janeiro de 1983, no Collège de France. Disponível em www.filoesco.unb.br/foucault. acesso dia 05/09/2011.
- _____. *O Que é a Crítica? [Crítica e Esclarecimento]*. Trad. Gabriela Lafeté Borges. Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Disponível em www.filoesco.unb.br/foucault. acesso dia 05/09/2011.
- GODOI, J. N; VASCONCELLOS, J. *Foucault Leitor de Kant e Crítica do Presente*. Revista Eletrônica de Ética e Filosofia. Disponível em www.gamaon.com.br.
- HONNETH, A. *Foucault e Adorno: Duas Formas de Crítica da Modernidade*. IN: Foucault: Uma Análise da Experiência. Revista de Comunicação e Linguagem. (Org.) José A. Bragança de Miranda. Lisboa, Ed. Cosmo. Dez. 1993.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)
- LOPES, U. F. *Lá e de volta ao esclarecimento ou o retorno à racionalidade crítica kantiana por Foucault e pela Escola de Frankfurt* : subsídios educativos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2010.
- SEIXAS, R. L. R. *O Trabalho Crítico da Ontologia do Presente e a Relação entre Poder e Liberdade em Michel Foucault*. Prometeus Filosofia em Revista. Ano 2. N 4 julho-dezembro/2009.
- TEMPLE, G. C. *Aufklärung e a Crítica kantiana no pensamento de Foucault*. Cadernos de Ética e Filosofia Política. 14, 1/2009, p. 225-246.
- TERRA, R. R. *Foucault leitor de Kant: da antropologia à ontologia do presente*. Passagens, ensaios sobre a filosofia de Kant. (Tese de Livre-docência em filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1998, p. 145-160.
- VON ZUBEN, M. C. *Entre História e Liberdade: a ontologia do presente em Michel Foucault*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2010.

DIONÍSIO, UM DEUS QUE DANÇA: O TRÁGICO NA PERSPECTIVA DE FRIEDRICH NIETZSCHE

Lindoaldo Vieira Campo Júnior¹

Resumo: O pensamento de Nietzsche é perpassado, todo ele, pela noção do *trágico*, que, no percurso de suas reflexões, adquire nuances diversas: contrapõe-se, em um primeiro momento, à noção aristotélica de catarse e ao socratismo estético, torna-se consentânea, a seguir, da noção heraclitiana da inocência do devir para, adiante, alcançar sua formulação mais radical através do pensamento do eterno retorno, elemento-símbolo do projeto nietzscheano de transvaloração de todos os valores. Desta forma, tendo em mira a importância que este tema possui no pensamento de Nietzsche, impende tentar acompanhar este andarilho em seu tortuoso e espinhoso caminho no intento de compreender de que forma o trágico encontra-se compreendido no seio de uma *sabedoria dionisíaca*, proposta ética que afirma a vida como elemento a partir do qual se torna possível (e necessária) a avaliação dos próprios valores morais com vistas à criação artística de si mesmo.

Palavra-chaves: Nietzsche. Trágico. Dionísio. Vida

Abreviaturas utilizadas:

ABM – Além do bem e do mal

CI – Crepúsculo dos ídolos

EH – *Ecce homo*

FF – Fragmentos finais

FT – A filosofia na idade trágica dos gregos

GC – A gaia ciência

GM – Genealogia da moral

HDH – Humano, demasiado humano

NT – O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo

SA – Sabedoria para depois de amanhã

TA/NT – Tentativa de autocrítica

VD – A visão dionisíaca do mundo

ZA – Assim falou Zaratustra

1. Introdução

Inserida no âmbito daquilo que Nietzsche denomina de uma *sabedoria dionisíaca*, a noção de *trágico* permeia todo o pensamento de Nietzsche, havendo-se assinalado, inclusive, que

¹ Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: lindoaldo@prn.mpf.gov.br.

o dionisíaco é não apenas o conceito que guia a sua filosofia trágica, mas é talvez o único conceito nietzschiano que percorre toda a sua obra, podendo ser encontrado desde a sua origem, em *O nascimento da tragédia*, até os fragmentos do último período de sua vida.²

É bem isto, aliás, o que o próprio Nietzsche assinala, quanto à concepção de *Aurora e Humano, demasiado humano*, obras do assim denominado *segundo período* de seu pensamento:

Que eu confesse isso, portanto, com gratidão: naquela época, quando comecei a estudar a regra “ser humano”, andei encontrando e me passaram pelo caminho espíritos estranhos e nada inofensivos, entre eles até mesmo espíritos *muito* livres –, e sobretudo um, e este sempre de novo, nada menos que o próprio deus Diôniso: - o mestre a quem outrora eu, em anos bem mais juvenis, havia oferecido sacrifícios repletos de inocência e temor.³

E na *Genealogia da moral*, do *terceiro período*:

As três dissertações que compõem esta genealogia são, quanto a expressão, intenção e arte da surpresa, talvez o que de mais inquietante até agora se escreveu. Dionísio, como se sabe, é também o deus das trevas.⁴

Não há que negar, portanto, a existência de um “nexo subterrâneo”⁵ entre *O nascimento da tragédia* e *Assim falou Zaratustra*, nexos este que se evidencia na noção do trágico, e que espouca, aqui e ali, com mais ou menos virulência, nos demais períodos do pensamento de Nietzsche. Neste itinerário, esta noção sofre diversas e profundas variações: vinculada, num primeiro momento (*O nascimento da tragédia*) à concepção de uma *metafísica de artista* (de viés schopenhaueriano), a partir sobretudo de *Assim falou Zaratustra* passa a ser compreendida como elemento substancial da crítica nietzschiana à moral cristã e da fundação de uma perspectiva ética de afirmação da vida em que, desvencilhado da culpa e do ressentimento, o homem possa, enfim, autossuperar-se e promover a construção artística de si mesmo⁶.

Neste sentido, Nietzsche se contrapõe às interpretações clássicas sobre o trágico, que o concebem, em suma, estreitamente vinculado a uma concepção fatalista e determinista da existência⁷, para pensá-lo como positividade, vinculando-o à consagração da vida em sua

² José Thomaz Brum, *O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche*, p. 73.

³ Frag. póst. 41[9], in *Fragmentos do espólio*, p. 594.

⁴ EH/GM. Estas referências parecem bastar para desautorizar a assertiva de Nuno Nabais, segundo a qual, após *O nascimento da tragédia*, “o tema da tragédia desaparece por completo dos seus textos [de Nietzsche]”, in *Metafísica do trágico: estudos sobre Nietzsche*, p. 11.

⁵ A expressão é de Giorgio Colli, in *Escritos sobre Nietzsche*, p. 89.

⁶ De se ver, p. ex., que se em *Humano, demasiado humano*, Nietzsche chega a dizer que “Platão talvez tivesse razão em pensar que a tragédia nos torna mais medrosos e sentimentais” (HDH, 212), em *Além de bem e mal* ensinará a “dureza contra si e veneração diante de todo rigor e dureza” (ABM, 260).

⁷ A exemplo de Schelling, quando, a respeito da tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, termina por acentuar:

inteireza, que propugna uma nova perspectiva em relação à temporalidade, que se manifesta sobretudo através da perspectiva do eterno retorno e da noção estética da existência, compreendida como o eterno trabalho de criação de si.

No presente texto, cuida-se, portanto, de trazer à baila elementos necessários (embora, à evidência, insuficientes) à iluminação das veredas em que se encontram algumas das principais questões (a) que seu pensamento (nos) expõe.

2. O trágico e a metafísica de artista

Já se observou que com Aristóteles tem início uma *poética da tragédia* e, com idêntica propriedade, que, com Nietzsche tem-se o ápice de uma *filosofia do trágico*, análise que se refere, em última instância, a uma interpretação ontológica do fenômeno trágico, presente já nos primeiros escritos do filósofo do *Zaratustra*⁸, *A visão dionisíaca do mundo*, *O drama musical grego* e *Sócrates e a tragédia*, preleções que viriam a constituir o substrato de seu primeiro livro, *O nascimento da tragédia*, publicado originalmente em 1872.

Concebido a partir do interesse demonstrado pelas preleções de seu orientador Friedrich Ritschl e sob a influência das ideias do músico Richard Wagner e do filósofo Arthur Schopenhauer, *O nascimento da tragédia* é o centauro-primogênito de Nietzsche⁹, o rebento que o insere na polêmica sobre a arte grega que então se trava no seio da intelectualidade alemã, que postula uma “divisão entre uma Grécia marcada pela serenidade, ou simplicidade, característica que lhe dá Winckelmann, e uma Grécia arcaica, sombria, violenta, selvagem, mística, extática, como aparece bem claramente em Hölderlin”¹⁰.

Fundado nos conceitos de *apolíneo* e *dionisíaco* – notadamente referidos às noções schopenhauerianas de *representação* e *vontade* –, *O nascimento da tragédia* constitui um

Muitas vezes se perguntou como a razão grega podia suportar as contradições de sua tragédia. Um mortal, destinado pela fatalidade a ser um criminoso, lutando *contra* a fatalidade e no entanto terrivelmente castigado pelo crime que foi obra do destino [...] O fato de o criminoso ser punido, apesar de ter tão-somente sucumbido ao poder superior do destino, era um reconhecimento da liberdade humana, uma *honra* concedida à liberdade. A tragédia grega honrava a liberdade humana ao fazer seu herói lutar contra o poder superior do destino [...]

(*Cartas sobre dogmatismo e criticismo*, vol. 3, p. 81 e ss, apud Peter Szondi, *Ensaio sobre o trágico*, p. 29)

Também assim Hegel, quando assinala:

A tragédia consiste nisto: a natureza ética, a fim de não se misturar com sua natureza inorgânica, separa-se de si mesma como um destino e se coloca frente a ela; e, pelo reconhecimento do destino na luta, a natureza ética é reconciliada com a essência divina, como a unidade de ambas.

(*Sobre as formas de tratamento científico do direito natural, sua posição na filosofia prática e sua relação com as ciências positivas do direito*, apud Peter Szondi, ob. cit., p. 37)

⁸ Peter Szondi, ob. cit., p. 23.

⁹ Consoante informa Daniel Halévy (*Nietzsche: uma biografia*, p. 69-70), em carta enviada a Erwin Rohde em fevereiro de 1870, Nietzsche escreve: “Ciência, arte e filosofia crescem dentro de mim tão estritamente ligadas que vou acabar parindo um centauro. Esse centauro será meu livro sobre o nascimento da tragédia”.

¹⁰ Roberto Machado, *O nascimento do trágico*, p. 215. Otto Maria Carpeaux assinala a diferença entre o pensamento de Hölderlin e o convencionalismo apolíneo dos classicistas alemães dos séculos XVIII-XIX, bem como a sua apreensão por Nietzsche:

[ele descobriu], para seu uso pessoal, uma Grécia que os dois milênios da era cristã tinham ignorado e da qual não sabiam Winckelmann nem Goethe: a Grécia exultantemente dionisíaca, a Grécia misteriosamente órfica [relativa a Orfeu, poeta-símbolo do devaneio e do canto como revelação sapiencial] [...]

Nietzsche foi o primeiro moderno que chegou a compreender Hölderlin.

(*A literatura alemã*, p. 89 – São Paulo: Cultrix, 1964, apud José Paulo Paes, *O regresso dos deuses – uma introdução à poesia de Holderlin*, in Hölderlin, *Poemas*, p. 12)

registro filológico-filosófico contraposto à concepção de Aristóteles a respeito da tragédia, sobretudo quanto a seu efeito, a catarse (*katharsis*), concebida pelo estagirita como “uma espécie de *purificação* e um alívio acompanhado de prazer”¹¹. Na perspectiva nietzscheana, o *apolíneo* e o *dionisíaco* são pulsões artísticas que caminham juntas, no mais das vezes em franca oposição, mas, de qualquer modo e ao fim, em um movimento de mútuo reforço que incita à criação de novas produções. O apolíneo é o princípio luminoso, ordenador, que, a partir do caos originário, doma as forças cegas da natureza e as submete a uma medida, dando-lhes contornos precisos e fixando, assim, sua individualidade em caracteres distintivos e identitários que desde então podem ser racionalmente apreendidos. O dionisíaco, por seu turno, diz respeito a uma experiência de reunidade, ante o perigo extremo advindo do excesso de individuação que pode suscitar o enfraquecimento da própria vontade e, portanto, a degradação, o despedaçamento da própria vida.

Assim, se a pulsão apolínea respeita ao *jogo com o sonho*, a pulsão dionisíaca refere-se ao arrebatamento que repousa no *jogo com a embriaguez*¹², através do qual se torna possível a apropriação artística das forças gerativas e plasmadoras da natureza para lhes conferir o sentido da criação artística. O dionisíaco consiste, em suma, no aspecto que permitiu ao grego antigo forjar a máscara que lhe tornou possível vislumbrar os aspectos mais terríveis da existência; o dionisíaco é o fundamento do conhecimento trágico, ou seja,

o conhecimento básico da unidade de tudo o que existe, a consideração da individuação como causa primeira do mal, a arte como esperança jubilosa de que possa ser rompido o feitiço da individuação, como pressentimento de uma unidade restabelecida.¹³

Ora, esta unificação é precisamente aquilo a que Nietzsche dará, adiante, a denominação de *metafísica de artista*¹⁴: a miragem criada pelo gênio artístico que torna o homem capaz de se colocar diante da existência sem excluir seus aspectos problemáticos e sem ceder à sua força destruidora.

Tem-se, portanto, que, se, para Nietzsche, “a existência e o mundo aparecem justificados somente como fenômeno estético”¹⁵ e se a tragédia consiste na “suma de todas as potências curativas profiláticas”¹⁶, é porque de certa forma ele não deixa de considerá-la à maneira de um remédio. Não, contudo, como um purgante, como o quer Aristóteles; nem,

¹¹ Aristóteles, *Política*, Livro VIII, Cap. 7, 1341b, 32-40 e 1342a e ss..

¹² Estas expressões constam de VD, p. 6 e 8.

¹³ NT, 7 e 10.

¹⁴ TA/NT, 5.

¹⁵ NT, 24. Ouça-se, todavia, a advertência de Roberto Machado:

[...] quando ele [Nietzsche] diz, em fórmula famosa, no § 24 do livro [*O nascimento da tragédia*], que “somente como fenômeno estético a existência e o mundo aparecem justificados”, isso não reduz sua análise da tragédia a uma estética. Um de seus objetivos é certamente esclarecer, contra Schopenhauer, que a vida não pode ser justificada moralmente. Mas, contrapondo-se a uma interpretação moral da tragédia, o que ele faz é propor uma interpretação metafísica, que vê na tragédia musical, na tragédia em que o mito trágico é expressão da música, uma “metafísica de artista”.

(*O nascimento do trágico*, p. 239-240)

¹⁶ NT, 21.

tampouco, como “moralina”¹⁷, como o pretende o sacerdote ascético, que “traz unguento e bálsamo, sem dúvida; mas necessita primeiro ferir, para ser médico; e quando acalma a dor que a ferida produz, *envenena no mesmo ato a ferida* [...]”¹⁸. Longe disto, Nietzsche tem na tragédia um tônico que oferece ao espectador um êxtase vital, uma vontade de viver capaz de torná-lo mais forte para não apenas suportar mas – inclusive e sobretudo – alegrar-se com a dor.

Desta forma, bem se infere que o questionamento da catarse aristotélica constitui apenas o mote, o ponto de partida da crítica nietzscheana; seu principal alvo é bem outro, e só se dá a conhecer já nas últimas partes de *O nascimento da tragédia*: a equação socrática *razão = virtude = felicidade*. Com esta equação, “a mais bizarra equação que existe, e que, em especial, tem contra si os instintos dos helenos mais antigos”¹⁹, representa-se, diz Nietzsche, “a ilusão de poder curar [...] a eterna ferida da existência”²⁰. Instaure-se, aí, o moralismo na filosofia: “razão = virtude = felicidade significa tão-só: é preciso imitar Sócrates e instaurar, permanentemente, contra os desejos obscuros, uma luz diurna – a luz diurna da razão”²¹.

O trágico é, por fim, o triunfo do espírito dionisíaco: “A despeito de toda mudança dos fenômenos, [a vida] é indestrutivelmente poderosa e alegre”²². Deste sentido do trágico como elemento afirmativo da vida Nietzsche não mais se apartará, embora o presente sob nuances diversas no itinerário de suas reflexões.

3. O trágico: franca alegria dinâmica

Também já se observou que a tragédia ática sucumbe “no momento em que a filosofia triunfa”²³, ou seja, quando esta prevalece na incessante luta que há entre a *consideração trágica* e a *consideração teórica do mundo*, cujo progenitor, segundo Nietzsche, é Sócrates, o “mistagogo da ciência”, “protótipo e ancestral do homem teórico”, “lógico despótico”²⁴, “herói dialético do diálogo platônico”²⁵, propugnador de um esquematismo lógico que fez da razão um tirano. Sócrates, cuja índole ponderada repugna a tragédia, vista como unicamente instintiva, irracional, destituída de sentido e, portanto, perversa, maléfica, *amoral*, em uma palavra; *que deve sucumbir*, em uma sentença.

Descerrado o pano do palco, é possível então contemplar os bastidores desta peça: as “carícias do martelo”²⁶ nietzscheano fazem ver que a oposição Dionísio-Apolo dá lugar à oposição Dionísio-Sócrates e que a questão fundamental, inicialmente apreendida em um

¹⁷ Karina Jannini esclarece: “Em alemão, *moralinfreie Tugend*. Conceito criado por Nietzsche, numa alusão irônica aos termos químicos terminados em *-in* (*Moralin*), e remete a uma concepção limitada e pequeno-burguesa da moral”. (in Nietzsche, *Sabedoria para depois de amanhã*, p. 295)

¹⁸ GM, III, 15.

¹⁹ CI, II, 4.

²⁰ NT, 18.

²¹ CI, II, 10.

²² NT, 17.

²³ Jean Pierre Vernant, *Mito e tragédia na Grécia antiga*, p. 7.

²⁴ NT, 14, 15 e 17.

²⁵ Frag. póst. 14[22], in Nietzsche, *Fragments finais*, p. 148-149.

²⁶ A expressão é de Victor-Pierre Stirnimann, constante do prefácio à obra *Conversa sobre a poesia e outros fragmentos*, de Schlegel.

âmbito puramente estético, pode ser então entrevista em seu aspecto ético: o socratismo estético que subjaz à tragédia euripídiana²⁷ é, na verdade, o prolongamento do socratismo da moral, donde deriva a ideia de uma cientificidade como sintoma de uma interpretação e de uma significação morais da existência²⁸.

A crítica de Nietzsche, bem se vê, tem como propósito denunciar a *função terapêutica*, a “força de uma medicina universal” que Aristóteles pretende conferir à tragédia e Sócrates ao conhecimento. Para isto, Nietzsche se faz acompanhar, de início, por Schopenhauer e Wagner – cavalheiros dürerianos a quem incumbiria o renascimento da tragédia²⁹ – para logo em seguida abandoná-los: “para ser justo com *O Nascimento da Tragédia*, será preciso esquecer certas coisas”, dirá em seu testemunho intelectual³⁰.

É preciso esquecer Schopenhauer porque é preciso se livrar dos “embaraços subterfúgios místicos de Schopenhauer [...], do absurdo da compaixão e da ruptura, que ela tornou possível, do *principii individuationis* [princípio da individuação] como fonte de toda moralidade”³¹. Porque a tragédia não é, como Schopenhauer pensa, uma fórmula para a condução do homem à resignação, à vontade de se “desembaraçar voluntariamente e com alegria do fardo da existência”³², mas, ao contrário, uma experiência tonificante, que conduz à afirmação da vida em todos os seus aspectos. “Schopenhauer – arremata – enganou-se aqui, como se enganou em tudo”³³.

E é preciso esquecer Wagner porque se em alguma época Nietzsche o considerou a “expressão de uma potencialidade dionisíaca da alma alemã”, isto se deveu, no entanto, a um mero arroubo juvenil. Dotado agora de “um olhar [...] cem vezes mais exigente”, Nietzsche enfim vê Wagner em sua crueza³⁴: um representante da “pequenina miséria alemã”³⁵, cuja arte se mostra enviesada por concepções morais cristãs, sintomáticas, segundo Nietzsche, de uma vida que declina.

Daí porque Nietzsche aponta a existência de indícios de seu projeto de *transvaloração dos valores* já nesta primeira obra:

O dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no *sacrifício* de seus mais elevados tipos – a *isso* chamei dionisíaco, nisso vislumbrei a ponte para a psicologia do poeta *trágico*. Não para livrar-se do pavor e da compaixão, não para purificar-se de um perigoso afeto mediante sua veemente descarga – assim o compreendeu Aristóteles –: mas, para além

²⁷ Sobre Eurípides, um dos grandes tragediógrafos gregos antigos, ao lado de Ésquilo e Sófocles, cfr. Mário da Gama Kury, *Introdução*, in Eurípides, *Ifigênia em Aulis; As fenícias; As bacantes*, p. 7.

²⁸ O que Nietzsche designará, adiante, de *vontade de verdade*: nada mais que uma “crença no próprio ideal ascético”, “a verdade posta como Deus” (GM, III, 24).

²⁹ NT, 20. Nietzsche alude à gravura *O cavaleiro, a morte e o diabo*, de Albrecht Dürer (Nuremberg, 21/05/1471 – 06/04/1528), um dos mais famosos artistas do Renascimento alemão.

³⁰ EC, NT, 1.

³¹ GC, 99.

³² EH/NT, 1.

³³ Id. *ibid.*

³⁴ No sentido de cru (do latim *crudus*), a significar “sem disfarce, sem reboço”.

³⁵ EH/NT, 4.

do pavor e da compaixão, *ser em si mesmo* o eterno prazer do vir-a-ser – esse prazer que traz em si também o *prazer no destruir*... E com isso toco novamente no ponto do qual uma vez parti – o *Nascimento da tragédia* foi minha primeira tresvaloração de todos os valores [...]³⁶

A mudança deixa entrever que Nietzsche caminha no sentido da formulação daquilo que denominou de *filosofia trágica*, alternativa alegre ao sombrio pessimismo schopenhaueriano. Por esta razão, acentua que foi o primeiro não apenas a “perceber o maravilhoso fenômeno do dionisíaco” como a realizar a sua transposição em um *pathos* filosófico: Nietzsche, “o primeiro filósofo trágico – isto é, o extremo oposto e o antípoda de um filósofo pessimista”³⁷.

Solitário – pois “também os amigos e os conhecidos volverão tímidos e medrosos: esse fogo também terei que atravessá-lo. Depois disto, cada vez mais me pertencerei a mim mesmo”³⁸ –, Nietzsche procura novos amigos para sua jornada; eles serão Heráclito e Zaratustra, *personae* heteronímicas de Dionísio.

No que respeita a Heráclito, Nietzsche assinala sua proximidade já *nO nascimento da tragédia*, quando compara o sempiterno jogo do construir e desconstruir à imagem heraclitiana da criança que brinca³⁹. Entretanto, se Heráclito aqui ainda é “O Obscuro”, *nA filosofia na época trágica dos gregos*, escrita um ano após, ele é o “relâmpago divino” que iluminou a “noite mística em que estava envolto o problema do vir-a-ser” e a partir daí, no pano de fundo das reflexões de Nietzsche sobre o trágico, permitiu-lhe substituir o ideal da arte pelo ideal da filosofia⁴⁰.

Ora, assim formulada, uma tal concepção deixa entrever um processo de autossuperação, “o início de uma conquista de autonomia por parte de Nietzsche: em relação a Wagner, com a substituição da arte pela filosofia [...] e, em relação a Schopenhauer, com a sua substituição por Heráclito como arquétipo do filósofo”⁴¹. Isto porque se *nO nascimento da tragédia* o trágico era reproduzido e *resolvido* através de sua interiorização no seio do Uno-primordial, agora já não se trata de *resolver* o sofrimento, mas de *afirmá-lo*. A proposição fundamental é entrevista sob outra perspectiva: o sofrimento não é algo que acusa a vida (não faz dela algo que deva ser justificado), senão que a vida mesma justifica o sofrimento, afirma-o na alegria do vir-a-ser, do construir-destruir. É precisamente sob esta perspectiva que Nietzsche concebe seu parentesco com Heráclito, como outra máscara de Dionísio.

³⁶ CI, X, 5.

³⁷ EH/NT, 2 e 3. Cfr. tb. CI, X, 4.

³⁸ Frag. póst. 5[190], apud Mazzino Montinari, *Lo que dijo Nietzsche*, p. 79. Traduzi.

³⁹ NT, 24. Posteriormente, já em suas últimas obras, após assinalar que a vitalidade do pensamento grego encontra-se precisamente no período pré-clássico – que se encerra com o socratismo e a tragédia euripídiana –, Nietzsche evidencia sua dívida em relação aos pensadores antigos (CI, X, precisamente intitulado *O que devo aos antigos*) e, a bem dizer, a Heráclito, com quem, para além de um débito, reconhece um parentesco estésico-estético-filosófico alinhavado pelo trágico (EH/NT, 3).

⁴⁰ Cfr. Giorgio Colli, ob. cit., p. 31.

⁴¹ Mazzino Montinari, ob. cit., p. 32.

Sim, porque, segundo Nietzsche, à concepção da existência formulada por Anaximandro, permeada por noções morais⁴², Heráclito “ousou tomar nas mãos o novelo do mais profundo dos problemas éticos”: o *sentido*, a *justiça* da existência e afasta da ideia de *hybris*, ou seja, de uma desmesura culpada, pois se há culpa e castigo, se há sobretudo correlação entre culpa e castigo – diz Heráclito –, isto existe apenas para o homem limitado, ou seja, para aquele “que vê em separado e não em conjunto”. Não, porém, para o homem e deus *contuitivo*, para quem todo conflitante conflui em harmonia e, portanto, “diante de seu olhar de fogo, não resta nenhuma gota de injustiça no mundo que se derrama a seu redor”⁴³.

Com efeito, ao deixar de considerar o devir como *hybris* – melhor: ao modificar a própria noção de *hybris* para assimilá-la ao devir –, a concepção heraclitiana servirá de arrimo à crítica nietzschiana à metafísica, à crença na duração, à “necessidade psicológica de permanência”, à compreensão do mundo a partir de um princípio ordenador (cosmos) com o propósito de aliviar e tranquilizar o homem diante da exuberância das forças plurais da vida – ou, o que dá no mesmo, com o propósito de julgar e condenar a vida como “ilusão de ótica e de ética”⁴⁴.

Deste modo, para que a existência recupere o domínio de si mesma, é preciso, segundo Nietzsche, um pensamento em que ela não seja postulada como culpada, em que a vontade não seja ela própria culpada por existir, um pensamento trágico, enfim: aquilo que chama de sua *alegre mensagem*:

O que define o trágico é a alegria do múltiplo (nada de alegria como sublimação, compensação, resignação, reconciliação). Trágico designa a forma estética da alegria, não uma forma medicinal, nem uma solução moral da dor, do medo ou da piedade. O que é trágico é a alegria...

[...]

A tragédia, franca alegria dinâmica⁴⁵

Daí a necessidade de que o homem se descarregue do pesado mal-estar do remorso e da culpa – da responsabilidade, enfim – através do *instinto de jogo*, compreendendo a existência como um fenômeno estético, não como fenômeno moral ou religioso. Nisto, se já *nO nascimento da tragédia* Nietzsche entrevira uma proximidade entre Dionísio e Heráclito⁴⁶,

⁴² Segundo Nietzsche, Anaximandro pensa o devir como emancipação do ser eterno (*apeíron*, indeterminado) que *deve* ser castigada, qual uma injustiça que deva ser expiada por meio do sucumbir. É o que se infere de sua sentença:

De onde as coisas tiram a sua origem, aí devem também perecer, segundo a necessidade; pois elas têm de expiar e de ser julgadas pelas suas injustiças, de acordo com a ordem do tempo.

(transcrita por Nietzsche em FT, 4)

⁴³ FT, 7. Eis a sentença de Heráclito, transcrita por Nietzsche:

Vi o mundo inteiro como o espetáculo de uma justiça reinante e forças naturais demoniacamente onipresentes subordinadas a seu serviço. Não vi a punição do que veio a ser, mas a justificação do vir-a-ser.

(FT, 5)

⁴⁴ CI, III, 6, e IV.

⁴⁵ Gilles Deleuze, *Nietzsche e a filosofia*, p. 29 e 57.

⁴⁶ NT, 24.

em *Ecce homo* termina por assinalar que “a doutrina do eterno retorno [...], essa doutrina de Zaratustra *poderia* afinal ter sido ensinada também por Heráclito”⁴⁷.

Ora, se tanto os aproxima, cuida-se, neste ponto, de vislumbrar estoutra máscara de Dionísio: o poeta Zaratustra, e a derradeira e mais vigorosa dança deste drama: a proposição do eterno retorno.

4. Zaratustra e a dança do eterno retorno: a radicalização do trágico

Originada já nos escritos anteriores a *O nascimento da tragédia*, entoupeirada em *Aurora*, *Humano*, *demasiado humano* e densificada na *gaia ciência*, é apenas com *Zaratustra*, no entanto, que a noção do trágico adquire, a final, a condição de “ato supremo”⁴⁸, porquanto vertida, agora, sob uma *forma poética* por meio da qual apresenta a narrativa dramática do *aprendizado trágico* de um pequeno diabo dionisíaco⁴⁹.

Deste modo, é em *Assim falou Zaratustra*, em um dos derradeiros atos desta tragédia, que Dionísio veste, enfim, sua última máscara: no palco, sua *persona* é, agora, o anunciador do super-homem. *Incipit Zaratustra é incipit tragædia*⁵⁰: aqui, novamente o trágico; entretanto, já não mais necessariamente associado a uma determinada forma estética mas a um aspecto ético-existencial. Aqui, novamente a máscara; todavia, já não mais como artefato dissimulador, mas como a gálea dos que labutam reservando para si a ausência de determinações e descortinando para todos a riqueza do caos, a exemplo de Zaratustra, que fala “para todos e para ninguém”.

Sob esta perspectiva, se no *nascimento da tragédia* Dionísio ainda se “escondia sob o capucho do douto, sob a pesadez e a rabugice dialética do alemão”⁵¹, sua apresentação agora se perfaz por meio da máscara de Zaratustra, poeta em que se reflete, em todas as suas nuances, a imagem do artista ditirâmico⁵².

Há, no entanto, uma *sutil* diferença: desta vez, ao invés de um centauro, Nietzsche pare uma *estrela dançante*, uma *estrela delirante*⁵³: é através de Zaratustra que finalmente pode se atrever a dizer as suas “estranhas e novas valorações”, usando “uma *linguagem* própria para intuições e atrevimentos tão próprios”. Isto porque Zaratustra fala através da *palavra poética*, único meio possível de expressão da sabedoria dionisíaca, da filosofia trágica, arredia, de todo modo, aos esquematismos lógico-sistemáticos⁵⁴.

⁴⁷ EH/NT, 3.

⁴⁸ EH/ZA, 6. Sobre o termo “entoupeirada”, veja-se ZA, III, *Das velhas e novas tábuas*, 2. Em *Aurora*, o trágico transparece, p. ex., nos aforismos 78 e 172 e, em *Humano, demasiado humano*, p. ex., nos aforismos 108, 169 e 212.

⁴⁹ Cfr. TA/NT, 7.

⁵⁰ A primeira expressão consta de GC, 342; a segunda, de CI, IV, 6.

⁵¹ TA/NT, 3.

⁵² Cfr. EH/NT, 4, em que se lê: “A imagem toda do artista ditirâmico é a imagem do poeta preexistente de Zaratustra”.

⁵³ A primeira expressão consta em ZA, Pr, 5; a segunda é de Teixeira de Pascoaes, *A nossa fome*, in *O homem universal e outros escritos*, p. 157, apud Paulo Borges, *Heteronímia e carnaval em Teixeira de Pascoaes*, p. 1.

⁵⁴ Segundo Roberto Machado,

[...] a posição ímpar do *Zaratustra* está sobretudo em pretender realizar a adequação entre conteúdo e expressão, o que faz dele uma obra de filosofia e, ao mesmo tempo, uma obra de arte, o canto que Nietzsche não cantou em seu primeiro livro, e que permite considerá-lo o ápice de sua filosofia trágica.

Com efeito, o poeta é decifrador de enigmas, mas é, sobretudo, redentor do acaso, criador de seu presente, de seu futuro e de tudo o que foi⁵⁵, aquele cujo domínio não consiste em refutar – não *precisa* refutar⁵⁶ –, aquele cuja “única negação seja *desviar o olhar!* E, tudo somado e em suma: [...] apenas alguém que diz Sim!”⁵⁷, que se apropria dos aspectos mais terríveis e problemáticos da existência para afirmá-los na dança cirandal do eterno retorno, ante a decisão que deve tomar em razão desta proposição existencial transformadora⁵⁸.

Ora, o pensamento do eterno retorno é um pensamento terrível, quicá o mais terrível que possa assaltar o homem em sua dimensão ética como alternativa existencial, uma vez que aí pode estar o “grande destino de ser também o maior perigo e doença”⁵⁹. Ele pode constituir *o mais pesado dos pesos* – para o espírito de vingança que range os dentes ante a imutabilidade do “assim foi” – ou o ponto culminante do dizer-sim à vida – para o espírito criador que redime o que passou ao dizer “assim eu quis”⁶⁰.

Mas de que modo isto é possível? Como não transformar este pensamento terrível em “modinha de realejo”⁶¹ e como desvinculá-lo de uma mera circularidade físico-temporal? Ademais – e sobretudo –, como redimir o passado se não se pode mudar o que foi?

Ora, diz Nietzsche, esse não-poder-querer-para-trás quem o preconiza é o espírito de vingança, um mau espectador da tragédia, que concebe a “má vontade da vontade contra o tempo e seu 'Foi'”. É preciso, pois, extirpar esta “grande parvoíce”, pois a vontade é na verdade um redentor, um criador, e deve ser tornada “para si própria o redentor e o mensageiro da alegria”⁶².

Para isto, é necessário se desvencilhar da inexorabilidade do passado, ou seja, de qualquer injunção que tenda a concebê-lo como a incompletude de uma experiência que repercute (que deva repercutir) no horizonte do vir-a-ser. Para além desta perspectiva, cumpre entendê-lo como integrado ao instante por meio de uma aquiescência criativa, que só tem lugar a partir de uma decisão, de uma afirmação existencial.

Portanto, o que oferece significado ao eterno retorno é o *instante descomunal* de que nos fala o demônio, “esse bater de sinos do meio-dia e da grande decisão, que torna a vontade outra vez livre, que devolve à terra seu alvo e ao homem sua esperança, esse anticristo e antiinilista, esse vencedor de Deus e do nada”⁶³.

Cada situação particular; onde a história é tomada a serviço da vida, a serviço da criação de si, através daquilo que Nietzsche denomina de *força plástica*, a medida a partir da qual o conhecimento histórico pode ser concebido como alimento da capacidade criativa,

(*Zaratustra: tragédia nietzscheana*, p. 20)

⁵⁵ Cfr. ZA, II, *Da redenção*; *Das velhas e novas tábuas*, III, 3.

⁵⁶ Cfr. EH/NT, 2.

⁵⁷ GC, 276.

⁵⁸ Cfr. GC, 341 e ABM, 56

⁵⁹ ZA, III, *O convalescente*, 2.

⁶⁰ ZA, III, *Da redenção*.

⁶¹ ZA, III, *O convalescente*, 2.

⁶² ZA, II, *Da redenção*.

⁶³ GM, II, 24.

horizonte a partir do qual o homem promove a sempiterna (embora nem sempre terna) construção-destruição de si mesmo.

A libertação do instinto de vingança não é, assim, como poderia parecer, uma simples mudança de atitude da vontade diante da inelutável necessidade da estrutura do mundo. Cuida-se, antes, de uma atitude de apropriação da história como elemento fundamental do processo de redenção criativa da própria vontade, de superação das aparentes antinomias entre as dimensões temporais constitutivas da ação (passado, presente e futuro) e, por fim, de autossuperação.

Daí porque Zaratustra corporifica o herói trágico *par excellence*, o personagem de um drama que inicialmente vive o herói apolíneo e que, após um longo percurso, transmuda-se em um alegre “trasgo dionisíaco”⁶⁴.

Sob esta perspectiva, em vez de ranger os dentes e se despedaçar, aquele que “é capaz de se entregar radicalmente no instante à criação de si mesmo e de se fartar [...] no interior dos limites de cada situação singular”⁶⁵ louvaria o demônio furtivo que lançasse tal desafio, o desafio do passado, o desafio de dizer a cada vez Sim “a cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande”⁶⁶.

O eterno retorno consiste, pois, em suma, na radicalização do trágico, na “mais elevada forma de afirmação que se pode em absoluto alcançar”⁶⁷: a alegria que santifica a dor. Daí, portanto, o liame que une Dionísio a Zaratustra: trata-se, em ambos, das mesmas questões, da mesma tendência, do mesmo *sentido*. As respostas é que são diversas:

Se *nO nascimento da tragédia* Nietzsche aspira à justificação global da existência (o que significa “dizer sim à vida”) e a consegue com a “metafísica de artista”, em Zaratustra o eterno retorno, desejado pelo super-homem, torna vão o problema de justificação da existência, cerrando o horizonte não mediante o “mito trágico”, senão com a “eternização” do caráter integralmente terreno e imanente da vida.⁶⁸

Deste modo, nas transmudações que a noção de trágico sofre no tumultuoso percurso do pensamento de Nietzsche observa-se que se *nO nascimento da tragédia* ele é vinculado a uma vontade que se apresenta como essência última das coisas, agora, no *Zaratustra*, vincula-se a uma vontade criadora, alheia à culpa, à responsabilidade, zombeteira, fruto do amor ao devir, do *amor fati*, elemento nuclear do trágico, consubstanciado na querência de “ver como belo aquilo que há de necessário nas coisas: – assim serei daqueles que tornam belas as coisas. *Amor fati*: seja este, doravante, o meu amor!”, pois “o que se faz por amor sempre acontece além do bem e do mal”⁶⁹.

⁶⁴ TA/NT, 7.

⁶⁵ Marco Antônio Casanova, *O instante extraordinário*, p. 124.

⁶⁶ GC, 341.

⁶⁷ EH/ZA, 1.

⁶⁸ Mazzino Montinari, ob. cit., p. 116. Traduzi.

⁶⁹ GC, 276; ABM, 153.

O trágico, diz Nietzsche, é “uma fórmula da suprema *afirmação*, nascida da plenitude, da abundância [...], um dizer-sim sem reserva, mesmo ao sofrimento, mesmo à culpa, mesmo a tudo o que é problemático e estranho na existência”⁷⁰.

Neste drama que é a vida, a questão *deve* ser posta, a final: “E se a via do espetáculo fosse uma via de conhecimento, de libertação, da vida, afinal de contas?”⁷¹. A resposta... Bem, tenhamos ouvidos para Nietzsche: não há *a* resposta; nem, talvez, qualquer resposta. Mas é possível (basta que o seja) que o objetivo da arte não mais radique na criação de imagens de sonho, no mascaramento do aspecto terrível da existência, senão na afirmação deste caráter, do caráter trágico da vida.

E se o artista não fosse um alucinado abandonado à história? É possível que ele seja a obra de arte que se faz a si mesmo, um *campo de batalha*, um *drama em gente*, o autopoietico navegante que, dominando *seus* demônios e bailando sobre *seus* abismos, forja *seu* estilo, pare *seus* centauros, navega *seu* caminho, *é-se-endo*⁷².

E se...? — —

5. Conclusão

Nietzsche é um pensador de muitas máscaras. Veste-as e despe-as com o regozijo e a habilidade de um ator experimentado que, do palco em que representa a tragédia de sua própria vida, sorri, com lacerante ironia, dos outros bufões que de balde tentam surpreender-lhe a face nua.

Nietzsche é um filósofo-poeta, para quem o pensamento deve ser manifestado e acolhido como atividade artística, não científica. Para ele, a escrita deve possuir musicalidade e é por isso que adota o aforismo como o elemento característico da expressão de suas reflexões. E é também por isto que existem várias formas de escutá-lo.

Labiríntico, enigmático, resta-nos tentar vê-lo, escutá-lo a partir de seu próprio perspectivismo. Foi este o modesto propósito que se perseguiu nesta pesquisa, em que se adotou a vida de sua perspectiva trágica. Através dela, promete uma arte *trágica*: a arte suprema do dizer-Sim à vida, invertendo o sentido terapêutico tradicionalmente atribuído ao trágico (purgativo, segundo Aristóteles; resignador, para Schopenhauer) para concebê-lo como elemento de uma sabedoria em que sejam não apenas considerados mas amados como necessários os aspectos mais terríveis da existência. É o que, em fórmula poética, chama de “amor fati”.

⁷⁰ EH, NT.

⁷¹ Giorgio Colli, ob. cit., p. 19.

⁷² Parece-me que é bem isto o que Fernando Pessoa exprime, na *casca* de Bernardo Soares:

Se quiser dizer que existo, direi “Sou”. Se quiser dizer que existo como alma separada, direi “Sou eu”. Mas se quiser dizer que existo como entidade que a si mesma se dirige e forma, que exerce junto de si mesma a função divina de se criar, como hei-de empregar o verbo “ser” senão convertendo-o subitamente em transitivo? E então, triunfalmente, antigramaticalmente supremo, direi “Sou-me”. Terei dito uma filosofia em duas palavras pequenas. Que preferível não é isto a não dizer nada em quarenta frases? Que mais se pode exigir da filosofia e da dicção? (*Livro do desassossego*, 84)

A expressão *drama em gente* é de António Azevedo, in *Pessoa e Nietzsche*, p. 19.

Desta forma, é necessário adotar um caminho que, embora (ou porque) mais laborioso, tem ao menos a virtude de respeitar a “partitura” da sinfonia nietzscheana, o enredo da obra de um homem para quem viver significou sobretudo pensar. Estoutra senda consiste em acolher os escritos de Nietzsche em sua totalidade, como um todo que

tem aparência de um acervo variegado, mas tem uma substância unitária e compacta [...], através da reconstrução de uma totalidade pressuposta, onde as expressões circunscritas têm o valor de fragmentos melódicos e harmônicos de uma música desconhecida. É conveniente escutar Nietzsche deste modo.⁷³

Definida a forma, eis o “tema”, o “mote” desta sinfonia: o trágico, fundamento de uma ética da afirmação, concebida como “alegria de viver, gáudio, júbilo, prazer de existir, adesão à realidade [...], a ideia [...] de uma fidelidade incondicional à nua e crua experiência do real, a que se resume e se singulariza o pensamento filosófico de Nietzsche”⁷⁴.

Para a orquestração desta composição nietzscheana, nada mais adequado que um de seus “instrumentos” mais caros: a *genealogia*, que nos permite compreender o trágico em sua historicidade, não no sentido tradicional do termo ou, menos ainda, em sua “essência”, mas a partir dos discursos a seu respeito, diagnosticando-lhes a relação de forças que tem origem em valores e que é capaz de produzir valores, para que, a partir daí, seja possível evidenciar a direção, o sentido destas forças⁷⁵.

Neste drama nietzscheano, a palavra poética reivindicar o seu papel de instrumento da conversão do trágico em força criadora e cri-ativa. É preciso que esta música seja *tocada*.

Referências

Obras de Nietzsche:

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Tradução de Maria Inês Madeira de Andrade, revisada por Artur Morão. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995. (Col. Biblioteca de Filosofia).

_____. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

⁷³ Giorgio Colli, ob. cit., p. 5.

⁷⁴ Clément Rosset, *Alegria: a força maior*, p. 35. Daí se vê quão acertada é a analogia que Giorgio Colli estabelece entre a obra de Nietzsche e a música de Beethoven (cfr. nr 1), cuja *Nona Sinfonia* incorpora parte da ode *An die Freude* ("À Alegria"), de Friedrich Schiller.

⁷⁵ Cfr. Foucault, *Nietzsche, a genealogia e a história*, p. 16

- ____. A visão dionisíaca do mundo. In: _____. **A visão dionisíaca do mundo e outros textos**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza, revisada por Marco Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Col. Tópicos). p. 3-44.
- ____. **Crepúsculo dos ídolos** – ou como se filosofa com o martelo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ____. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ____. **Fragmentos finais**. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. 1 ed. 1 reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- ____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ____. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. 2. ed. Tradução, notas e posfácio de Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ____. **Sabedoria para depois de amanhã** – seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Col. Tópicos).

Outras obras:

- ARISTÓTELES. **Política**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro. 1965.
- AZEVEDO, António. **Pessoa e Nietzsche** – subsídios para uma leitura intertextual de Pessoa e Nietzsche. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Col. Teoria das Ates e Literatura).
- BARROS, Fernando de Moraes. **O drama da redenção**: a crítica de Nietzsche ao Parsifal de Wagner. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 3, p. 102-110. Jul. 2007. Disponível em: <http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_03/artefilosofia_03_03_musica_filosofia_03_fernando_moraes_barros.pdf>. Acesso em: 03/12/2011.
- BRUM, José Thomaz. **O pessimismo e suas vontades**: Schopenhauer e Nietzsche. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
- CASANOVA, Marco Antônio. **O instante extraordinário: vida, história e valor na obra de Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- COLLI, Giorgio. **Escritos sobre Nietzsche**. Tradução e prefácio de Maria Filomena Molder. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. (Col. Nietzscheana).
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2001. (Col. Biblioteca Básica de Filosofia).
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 25 ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 15-38.
- HALÉVY, Daniel. **Nietzsche**: uma biografia. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KURY, Mário da Gama. Introdução. In: Eurípides, **Ifigênia em Áulis; As fenícias; As bacantes**. 4. ed. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Col. A tragédia grega – vol. 5). p. 7-13.

- LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LEBRUN, Gérard. Quem era Dioniso? In: _____. **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 355-378.
- MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico**: de Schiller a Nietzsche. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Col. Estéticas).
- _____. **Zaratustra**: tragédia nietzscheana. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MONTINARI, Mazzino. **Lo que dijo Nietzsche**. Tradução de Enrique Lynch, Mallorca; Barcelona: Salamandra, 2003.
- NABAIS, Nuno. **Metafísica do trágico**: estudos sobre Nietzsche, Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- PAES, José Paulo. O regresso dos deuses – uma introdução à poesia de Hölderlin. In HÖLDERLIN, Friedrich. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 11-54.
- ROSSET, Clément. **Alegria**: a força maior. Tradução de Fernando J. Fagundes e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1989.
- SOUZA, Eudoro de. Introdução. In: ARISTÓTELES, **Poética**. 7ª ed. Brasília: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2003. (Col. Clássicos de Filosofia). p. 13-102.
- STIRNIMANN, Victor-Pierre. Prefácio, in SCHLEGEL, Friedrich. **Conversa sobre a poesia e outros fragmentos**. São Paulo: Iluminuras, 1994. (Col. Biblioteca Pólen).
- SZONDI, Peter. **Ensaio sobre o trágico**. Tradução e notas de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Col. Estéticas).
- VATTIMO, Gianni. **Diálogo com Nietzsche**: ensaios 1961-2000. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Col. Biblioteca do Pensamento Moderno).
- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2008.

AMOR EM DUAS FACES

Francisco Alberto Pimentel
Marília Oliveira Brito dos Reis
Priscilla Anão da Silva Brito
Raíssa Santana dos Santos

Resumo: Esta comunicação tem como finalidade analisar as concepções sobre dois pensadores se tratando do amor, primeiramente em Plotino e segundo em Santo Agostinho, neste mesmo assunto tratará de debater sobre aspectos como o medo da mortalidade, esperança de um amor baseado na contemplação da alma estando ligado ao divino, esnobar sempre o amor que esteja em privilégio do corpo no sentido da estética, reprodução do belo nos quais são desprovidos de beleza, existência do Eros com variação de significados, no amor que tenha finalidade de servir para todos como universal, da relação entre indivíduos do sexo oposto, qual seria o ideal inatingível a ser chegado ao máximo do amor e distinguir a paixão do amor. Demonstraremos pontos principais sobre os mesmos, como também que a existência de distinções de seus argumentos.

Palavra-Chaves: Plotino. Agostinho. Amor.

Amor em duas faces

Inicialmente perante o conteúdo ocorrido durante esta pesquisa, é importante salientar que foi delimitado a questão do amor diante desses dois autos contrastantes no que concerne a índole cristã de Santo Agostinho e o caráter mais formal de Plotino.

Foi antes de tudo isso colocado os manuscritos sobre o Eros do Banquete que mostra o início de tudo, o mito que narra a junção e causa das coisas atribuída para Eros e suas várias versões, o filho de Afrodite, o vulgar e o celeste que para todos os efeitos é influência constante nas obras posteriores de Plotino e de fato também em Santo Agostinho.

O propósito então foi delimitar o amor nas faces de Santo Agostinho e Plotino como fonte de incentivo de posteriores pesquisas sobre diversos aspectos e diversos autores tendo em vista produto bruto de pesquisas de caráter relevante na visão de mundo e de profissão.

No que se tratar de uma união de indivíduos do mesmo sexo, em Santo Agostinho seria como uma forma desequilibrada vindo de sua concepção após sua conversão cristã ocorrida, pois este entende que a união de um casal se deve para amar não pelo prazer corpóreo e sim pelo pleno amor, ou seja, pela procriação, é o fato que torna o homem imortal no que se trata de perpetuação do ser, o caso do ato sexual só aconteça se a finalidade seja somente de procriar sua própria existência em forma de não por fim ao amor existente deste matrimônio. Já que Deus criou a mulher para o homem, porque não seguir esta via correta ao invés de seguir uma diferente fora das concepções da igreja. Até porque ocorrendo a união do mesmo sexo, esta não trará nenhuma criação de um novo ser, posto que isto fosse o correto a ser feito quando fosse ocorrido o ato sexual, não pensando só no desejo do corpo mais na existência de uma continuidade do seu sentimento pelo outro.

Percebemos que em Santo Agostinho sua teoria sobre o amor é guiada pela sua conversão cristã onde podemos dizer que em relação à Plotino ele tratou de um ser mais rígido perante Deus e para Deus, pois tenta de todas as formas a não prática do que leva ao pecado, mais sim o que leve este sentimento sempre ao benigno, fugindo das tentações do corpo, quando mais divino e guiado pelos “mandamentos de Cristo” mais puro e salvador ele será, caso contrário, quando mais o homem se direcionar para o âmbito a baixo de Deus, o âmbito dos prazeres corpóreos, mais menosprezado por Santo Agostinho será.

Em relação ao belo exterior, o homem não se deve deixar levar pelo belo exterior e sim pelo que o interior composto pela alma, pelo caráter e pelas perspectivas amorosas e tudo que está ligado ao espírito dentro de si.

Não deve se entregar a paixão, pois esta não é duradoura mesmo que sejam intensas no início, elas sempre são passageiras e menos fortes do que o sentimento chamado “Amor”, pois quando se está apaixonado normalmente só se pensa no ato de cometer o pecado da carne, incorreto também são aqueles que fazem aproximação de busca ao outro pensando em se contemplar com os bens materiais que o outro possui, estes jamais usufruirão da experiência de viver uma relação de um amor belo e bondoso, como ocorre aos casais que se doam para seus parceiros sem pensar em seus ganhos e perdas, estes sim, conhecem o amor.

O amor por si, puro e verdadeiro, esse sim é considerado por Plotino, seja ele advindo de duas pessoas do primeiro sexo ou não. Cairia bem para explicar essa parte de Plotino que Deus ama o pecador ao invés do pecado.

O Auge do sentimento de amor em Agostinho seria então aquele no qual o amado se doa para seu parceiro sem querer algo em troca, no que se trata tanto de interesses sentimentais como os dos prazeres da carne, não tendem a se apegar ao que fosse apenas a estética dos indivíduos, mas a sua natureza interior, em suas concepções o amor que chega ao seu máximo elevado possui uma grande ligação ao amor superior de Deus, este sim possui uma finalidade ilimitada, pois é composto somente do bom e verdadeiro. Na discussão sobre o Eros em Agostinho, este aparece como forma de ser um mensageiro do amor e não como se dar em Plotino no qual levanta concepções dele ser um Deus, Daimõn(espírito) ou um estado que acontece da alma.

Em Plotino já vem sobre uma concepção do neoplatonismo, mais que também possui uma vaga influência do cristianismo abordado na visão dele, as questões sobre Afrodite, significado do Eros em três elementos, desejo quando se trata exteriormente do belo e do homossexualismo. O amor para ele se tem uma colocação como sendo mais liberal do que na visão de Santo Agostinho, pois não existe essa preocupação de amar sempre o interior das pessoas, mais sim que podemos procurar essa finalidade, pois o indivíduo sente essas necessidades se forem desprovido de beleza procura-lá em outro ser que possua, porque caso contrário isso pode lhe trazer frustrações de não ter conseguido obter, mas para tentar mudar esse fato ele tentará gerar um ser que nasça com suas feições mais aprimoradas e os que não forem desprovidos de tal beleza exterior não terão essa preocupação de continuar sua existência, pois estes já estão satisfeitos com seu exterior próprio.

Em umas das minuciosas leituras voltadas para Plotino analisou-se no que se trata do homossexualismo não como o problema do ser, mas como que a união de pessoas do mesmo sexo dentro da sociedade, não seja visto como uma inclinação errada, pois o que se vale se trata de uma libertação do amor em todas as diversidades, mesmo por que fala do amor não só devido a beleza do outro, mas também, que o indivíduo busque o amor interior que há em cada ser. Pois, para ser belo é preciso nos conhecermos interiormente, saber quem somos, “é conhecer a si mesmo”, e porque não também não conhecer o outro por esse lado? E não tão somente o que enxergar o exterior da pessoa amada, pode-se amá-la pelo que és por dentro.

Metodologia
do Ensino de
Filosofia no
Ensino Médio

O ENSINO DE FILOSOFIA E A NECESSIDADE METODOLÓGICA À SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

José Francisco das Chagas Souza(UERN)¹

Maria Reilta Dantas Cirino(UERN)²

Resumo: O presente texto pretende abordar problemas presentes no cotidiano da disciplina de Filosofia no currículo escolar do ensino médio, a partir da realidade vivenciada no município de Caicó-RN, como resultados do Projeto de Pesquisa que elaborou um perfil do ensino de Filosofia e as ações do PIBID/Filosofia. As questões das metodologias utilizadas nas aulas e como ser inovador ao mesmo tempo em que se busca conhecer problemas abordados pelos pensadores clássicos. Como professores e alunos do ensino médio têm discutido e buscado utilizar alguns passos metodológicos como sugestão para que as aulas sejam um espaço de reflexão, leitura, debates e instiga-os a construção pessoal e coletiva do conhecimento. Este é, pois, um dos elementos que estão presentes nos estudos e debates do ensino básico e da universidade e é uma constante preocupação dos envolvidos tornando-se objetivo central deste trabalho.

Palavra-chaves: Metodologia. Filosofia. Ensino médio.

A disciplina de Filosofia só era tratada no âmbito acadêmico, na formação de jovens para a carreira eclesiástica ou para uma formação fora do Brasil, assim pode-se dizer que “a Filosofia floresceu como nenhuma outra ciência; no princípio pura, como entre os gregos, depois mesclada com manifestações religiosas, como na idade média, e mais tarde fecundamente interdisciplinar, como em nossos dias.” (UERN, 2006, p. 26). Na história do ensino de filosofia no Brasil como afirma Ghedin (2002, p. 210), a formação filosófica,

... quase sempre esteve presente nos currículos dos cursos secundários brasileiros, tendo início com o curso de Filosofia e Ciências, também chamado de Curso de Artes. Nesse curso, os jesuítas limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles.

É notável que, a filosofia tinha uma grande ligação com a teologia, porém, muitas coisas mudaram com o passar do tempo, assim a partir do ano de 2008 esse quadro altera-se substancialmente, onde a disciplina de Filosofia rompe os muros das universidades e

¹ Professor Mestre do departamento de Filosofia, possui bacharelado em Teologia, licenciatura em Filosofia (UECE) especialização e mestrado em Metafísica(UFRN) – Coordenador de Área do PIBID/Filosofia - Campus Caicó – UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). <http://lattes.cnpq.br/51999830188858185>. Membro do grupo de pesquisa Filosofia e Educação.

² Professora Mestra do departamento de Filosofia – Pedagoga e Supervisora de Estágio Supervisionado – Campus Caicó – UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Membro do grupo de pesquisa Filosofia e Educação.

chega aos currículos escolares de ensino médio novamente, pois como se sabe a disciplina de filosofia foi colocada e retirada dos currículos escolares várias vezes.

Tais transformações, ocorreram após aprovação da Lei n.11.684, de 2 de junho de 2008, que torna as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias no ensino médio, onde a partir dessa legalidade, a disciplina de Filosofia vem sendo objeto de muitos debates e discussões. Dentre deste contexto e fruto do Projeto de Pesquisa³ que realizamos em Caicó foi que se sentiu a necessidade de se pensar mais detidamente em um dos aspectos do retorno da disciplina ao ensino médio: as metodologias utilizadas nas aulas de filosofia. Com o aprofundamento na experiência que ora vivemos do PIBID⁴ de Filosofia, parece ter chegado o momento de trabalhar com os bolsistas, de forma inovadora e sem abrir dos conteúdos dos clássicos, apontar sugestões de como é possível utilizando boas metodologias ter aceitação entre os adolescentes e jovens para o filosofar, e isto será apresentado neste texto.

Uma destas dificuldades hoje chama a atenção, pois como a disciplina era ministrada apenas nas universidades, as metodologias utilizadas nas salas de aula, eram bem característica de um ambiente acadêmico, onde o foco era a pesquisa. Essa realidade precisa ser transformada, coisa que não se faz repentinamente, tais modificações precisam acontecer paulatinamente, onde os atuais e futuros professores busquem uma nova forma de ministrar suas aulas, fazendo com que o ensino de filosofia consiga seu espaço nas escolas do ensino médio. Assim, os profissionais da educação podem ser auxiliados pelos documentos oficiais como PCNEM/1998; PCNEM+/2006; OCNEM/2008 e demais artigos que tratem das metodologias propostas para alunos de ensino médio.

Pensando em fazer uma avaliação da situação atual da disciplina de Filosofia ministrada no ensino médio, o Curso de Licenciatura Plena em Filosofia de Caicó se propôs a elaborar um perfil desta disciplinas (nas escolas) na referida cidade, tendo em vista a localização da mesma e o seu potencial no âmbito educacional na região do estado e até fora do mesmo. Sendo assim, como diz Souza e Cirino (2010, p.5):

... foi elaborado e proposto à Prò-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPEG, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN [...] o Projeto de Pesquisa intitulado *Filosofia no ensino médio: elaborando um perfil*, o qual foi executado nas instalações do Campus do Seridó-CAS...⁵

Após a realização dessa pesquisa e dos resultados obtidos, alunos do curso de Licenciatura Plena em Filosofia da cidade de Caicó, participantes do referido Projeto de Pesquisa, sentiram a necessidade de fazer análises mais aprofundadas e embasadas de alguns

³ Projeto de Pesquisa intitulado: *Filosofia no Ensino Médio – Elaborando um Perfil*. Com duração de dois anos, o referido Projeto teve início em 2009 e buscou apresentar, conforme relatório final, um perfil da realidade da presença da disciplina de filosofia nas instituições de Caicó-RN. Coordenado por mim e a profa. Reilta, tendo como membros discentes do curso de filosofia da UERN.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES que conta com 12 bolsistas do curso de filosofia e atuando na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim em Caicó.

⁵ O Projeto de Pesquisa resultou em reflexões nos diversos aspectos em apontou os avanços e o muito que precisa ainda para atingir seus objetivos: Conteúdos, Carga horária, Metodologia e Formação docente.

aspectos contemplados no projeto. A filosofia do ensino de Filosofia mais do que nunca precisa ser exercitada e refletida por todos aqueles que fazem parte dessa realidade, definindo seu espaço de atuação dentro do contexto de uma sociedade contemporânea cheia de novas informações, onde a educação é compreendida com de fundamental importância para a formação cidadã de jovens e superação e transformação da realidade vigente.

A presença da disciplina no ensino médio

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Filosofia no ensino médio: elaborando um perfil*”, que foi elaborado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus do Seridó localizado na Cidade de Caicó/RN, pelo professor José Francisco das Chagas Souza, como coordenador e a professora Maria Reilta Dantas Cirino, como membro. Tal projeto foi colocado em prática pelos professores citados e por alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura Plena em Filosofia da UERN, no ano de 2009. “A pesquisa cumpriu as etapas de fundamentação teórica, elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, sistematização e divulgação dos dados, através de reuniões no Curso de Filosofia, nas escolas de ensino médio de Caicó, junto à 10ª Dired e em eventos” (SOUZA, CIRINO, 2010, p. 5).

Após a coleta de dados em 8 escolas da cidade de Caicó, sendo 4 públicas e 4 privadas, os resultados obtidos foram analisados pelos membros do projeto. Vários foram os aspectos contemplados na pesquisa como a oferta da disciplina de filosofia, carga-horária, formação dos profissionais, conteúdos, metodologias, planejamentos, inclusão nos PPCs institucionais, bem como nível de apreciação discente sobre a referida disciplina. Porém, neste presente trabalho discutiremos as metodologias utilizadas pelos professores que lecionam a disciplina de filosofia. Os dados obtidos foram desenvolvidos com base em entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos da referida disciplina. No gráfico a seguir podemos observar tal realidade:



Neste gráfico pode-se observar que, nas aulas de filosofia a maioria dos professores se utilizam das aulas expositivas, o que não é de se estranhar, pois a exposição de conteúdo se faz necessário em qualquer disciplina. Os textos são utilizados para que haja a melhor compreensão dos alunos diante do assunto abordado, porém, esses textos muitas vezes não são compreendidos pelos alunos que acham os textos filosóficos de difícil compreensão. Os debates também sempre estão presentes nas aulas de filosofia, os mesmos podem ser definidos como afirmam Gentile e Andrade (2001, s/p) que a “discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico”. O que pode ser considerado um ponto positivo é o aumento na utilização de recursos tecnológicos nas aulas de filosofia, pois isso significa que a mesma vem sofrendo transformações. Hoje são utilizadas nas mesmas, recursos como data-show, retroprojetores e filmes em DVD. Tal fato é constatado tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, veja a

A seguir:

Escolas Públicas	Escolas Privadas
RECURSOS METODOLOGICOS UTILIZADOS Aulas expositivas, Seminários, Discussões, Data-Show, Textos, Dicionários, Vídeos, Apostilas, Livros e Internet.	RECURSOS METODOLOGICOS UTILIZADOS Aulas expositivas, Seminários, Discussões, Teatro, Data- Show, Textos, Vídeos, Apostilas, Livros e Internet.

Fonte: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/* UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.

Como os textos filosóficos são para os jovens do ensino médio de difícil compreensão, esses recursos se tornam aliados do professor em suas aulas. A organização dos conteúdos a serem trabalhados também é muito importante, pois uma boa aula envolve um conjunto de conhecimentos, como das metodologias e dos textos por exemplo. Vejamos a realidade da organização dos conteúdos dos professores de escolas públicas e privadas:

Escolas Públicas	Escolas Privadas
Organização dos Conteúdos	Organização dos Conteúdos
-(01) A partir de Livros de Chauí, Aranha; -(01) A partir de temas do cotidiano/correntes filosóficas; -(02) Fundamentados nos PCNs.	-(02) A partir de Livros de Chauí, Aranha; -(01) Direcionados a partir de uma visão humanística; -(01) A partir de apostilas do positivo.

Fonte: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/* UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.

Pode-se perceber que, nas escolas públicas e privadas quanto à organização dos conteúdos, existem algumas diferenças, como observam Souza e Cirino (2010, p. 10) “exatamente, pela ausência de uma proposta curricular que possa servir de referência nacional, os conteúdos são escolhidos de forma genérica pelos docentes...” Porém, isso não quer dizer que, o conhecimento repassado para os alunos sejam inadequados, isso vai depender muitas vezes da apreciação do professor quanto a essa escolha.

Hoje a relação com o conhecimento não é a mesma em que predominava a postura do docente como detentor do saber, expositor do conhecimento, os alunos do nível médio, também, não são os mesmos de algumas décadas atrás, esses interagem, exigem novas abordagens e reclamam significados para a aquisição de conhecimentos. Isso pode ser referendado nas afirmações de Freire (1996, p. 52):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Partindo desses pressupostos, o professor deve estar sempre aberto ao aluno, pois, os adolescentes estão justamente na fase de dúvidas constantes, de formação de conceitos e tomadas de posições, tendo no professor e no conhecimento que esse propõe uma alternativa de referência. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser feito numa interação entre professor-aluno, havendo troca de experiências e conhecimentos. Nesse sentido, as metodologias utilizadas nas aulas de filosofia ou em qualquer outra disciplina são de fundamental importância nessa relação, não devem ser regradas, o professor deve ser autônomo nas suas aulas, deve buscar a melhor forma de lecionar suas aulas para que haja a melhor aprendizagem dos alunos. Considerando esses aspectos e os dados acima apresentados, é visível que a disciplina de filosofia tem buscado alcançar os jovens objetos de sua ação, contudo, ainda precisa ser melhor analisada, refletida e aperfeiçoada para que os desafios enfrentados pela disciplina de filosofia sejam superados.

O método da maiêutica como um ponto de partida

A filosofia desde o seu surgimento é rodeada de questionamentos, relatos e discussões, tais ações são contempladas até os dias atuais. Ela sempre esteve ligada à educação enquanto *paideia* na formação do homem grego, pois desde sua origem os primeiros filósofos se preocupavam com o conhecimento como forma de tornar as pessoas melhores, como diz Ferreira (2003, p. 80):

Em Atenas, alguns pensadores não se preocupam muito com as ideias e as explicações a respeito do universo, mas sim com o estudo da vida e dos problemas da humanidade. A educação, segundo eles, podia torna os homens melhores, e foi por meio de sua atuação, como professores, que se tornaram famoso.

A filosofia grega teve seu apogeu no século IV a.C. onde Sócrates, Platão e Aristóteles foram responsáveis por tal fato. Nas ruas das cidades gregas e suas praças, os filósofos passavam seus ensinamentos, direcionando os cidadãos a buscar a verdade. Uma das “metodologias” mais utilizadas naquela época era a *maieutica*, onde perguntas eram feitas de forma que parecesse que o narrador não soubesse a resposta, assim as pessoas eram levadas a encontrar as respostas dentro de si mesmas. Existem hoje inúmeras metodologias de ensino, umas melhores e mais eficazes, outras não, e como se sabe o ensino de filosofia tem o desafio de buscar uma metodologia que possa favorecer o ensino-aprendizagem, o modo socrático seria uma boa opção. Assim, Fávero, Kohan E Rauber (2002, p. 87) afirmam que “a atitude socrática tem por premissa metodológica a interrogação. Trata-se de interrogar-se a si mesmo, numa espécie de pedagogia da autonomia, como foi chamada por Paulo Freire.”

Os jovens alunos do ensino médio precisam do auxílio da disciplina de filosofia para desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo, pois a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, s/p) assegura que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A formação ética dos alunos precisa ser norteadada pelo professor-mediador, desenvolvendo o pensamento crítico dos jovens, onde esse pensamento pode ser conduzido pela disciplina de filosofia. O modo socrático seria uma forma de condução a tais finalidades. Onde Contaldo (2002, p. 87) explica que “... numa atitude de permanente interrogação, todos aprendem. Professores e alunos estão no mesmo barco, nadando nas mesmas águas da dúvida.”

Um ponto importante a se comentar é justamente a *dúvida*, é ela o ponto de partida para o exercício da filosofia, questionar pode ser uma boa forma de começar uma aula. Os alunos devem ser instigados a refletir sobre os assuntos abordados de tal forma que, surja a dúvida em seu pensamento. Segundo Demo (2000, p.11 *apud* Fávero, Kohan e Rauber, 2002, p. 88), “Aprender não é – de modo algum- manejar certezas, mas trabalhar com inteligência as incertezas, portanto, sendo uma função vital, tão vital que se confunde com a vida, não podia fantasiar propostas contraditórias com criatividade e a fragilidade da vida”.

Contudo, a metodologia da *maiêutica* utilizada inicialmente pelos gregos, hoje nas escolas da sociedade contemporânea seria uma boa opção, a condução do professor perante o seu aluno pode desenvolver a reflexão natural dos jovens. Assim, o professor-filósofo torna-se essencial nas aulas de filosofia, os questionamentos e dúvidas dos alunos são conduzidos pelo diálogo mediado pelo professor-filósofo que trabalha para *conduzir* o aluno ao conhecimento e melhorar a qualidade do ensino de filosofia. Dessa forma, a maiêutica torne-se assim, um ponto de partida para uma boa aula de Filosofia.

Desafios metodológicos do professor-filósofo com base nos pcnem, pcnem+ e ocnem

Os PCNEM (BRASIL, 1998, p. 333-346) propõem no seu conteúdo as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, que são elas, respectivamente:

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal- bibliográfico; o entrono sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico - tecnológica.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Diante das competências e habilidades propostas, o professor deve propor situações metodológicas que possam conduzir o aluno ao alcance das mesmas. Os assuntos trabalhados pelo professor podem ser eleitos pelo mesmo com o auxílio dos eixos temáticos em filosofia propostos no PCNEM+ (BRASIL, 2006), e as metodologias podem ser desenvolvidas tendo como referência as indicações do texto das OCNEM (BRASIL, 2008). Dessa maneira ocorre uma interação entre os três documentos citados. Conhecendo e refletindo sobre esses documentos, essa relação pode ser percebida, possibilitando ao professor-filósofo uma maior facilidade em lecionar suas aulas no ensino médio.

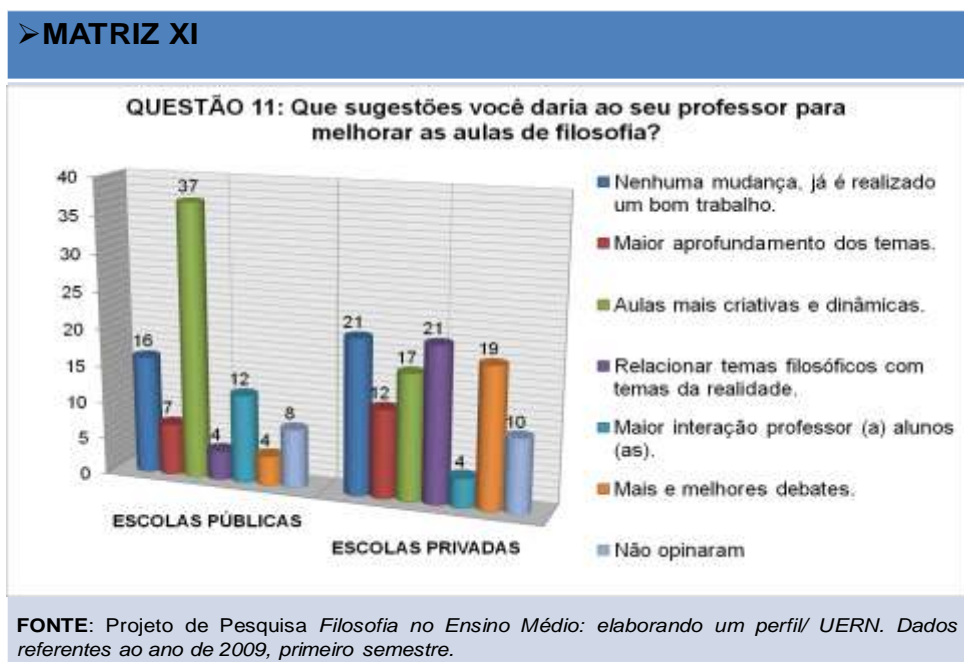
Como foi exposta neste artigo a maiêutica é uma alternativa de inspiração nas origens da filosofia para começar uma aula de filosofia, os questionamentos instigam os alunos a buscarem o conhecimento. Com base nessa premissa e tendo como referência os documentos oficiais, segue a proposta de um esquema ao professor-filósofo de como pode ser feita uma interação entre PCNEM (BRASIL, 1998), PCNEM+ (BRASIL, 2006), e OCNEM (BRASIL, 2008), para a elaboração de uma aula de filosofia:

DOCUMENTO UTILIZADO	PCNEM	PCNEM+	OCNs
Proposta do documento	Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em filosofia	Tema/Subtemas	Metodologia
	Debater , tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.	Tema: As formas de alienação Moral. Subtemas: As condutas massificadas na sociedade contemporânea.	Pesquisa bibliográfica previa; Aula expositiva do professor; Debate entre os alunos com a condução do professor.
Pontos Positivos da Aula	Segundo Paola Gentile (2001) o debate tem a função de “Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes”, as vantagens do mesmo são: “Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito”. Sendo assim, o debate nas aulas de filosofia são fundamentais, pois o aluno expressão sua opinião oralmente diante do assunto abordado.		

O esquema apresentado pode ser uma boa opção para o professor de filosofia planejar sua aula. O planejamento prévio é de suma importância para que a aula ocorra de forma proveitosa. A escolha do tema como ainda existe escassez de materiais didáticos, os professores elegem temas que sejam mais relevantes para cada série do ensino médio, como não existem regras para as metodologias a serem utilizadas nas aulas, o professor deve ser autônomo pra a escolha da mesma. O professor tem que ser antes de tudo um pesquisador, para que possa pesquisar novas formas para lecionar sua aula, como afirma Freire (1996, p. 32): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Os professores-filósofos partindo da forma investigativa, de pesquisar novos métodos, e com base nos PCNEM (BRASIL, 1998), PCNEM+ (BRASIL, 2006) e OCNEM (BRASIL, 2008) podem fazer uma interação entre esses três documentos citados, organizando-o algumas metodologias para serem utilizadas nas aulas de filosofia. Veja a sugestão no exemplo do quadro a seguir:

METODOLOGIAS	Aula expositiva	Data-show e textos
	Seminários	Produção de slides e Cartazes
	Debates	Teatro
	Pesquisa Bibliográfica	Filmes
	Produção de textos	Poesias, Jornal da Escola e criação de blogs e sites

Como se pode observar no esquema, as aulas de filosofia podem deixar de serem meras aulas expositivas onde o professor só fala e o aluno escuta para se tornar uma aula dinâmica e atrativa. Os alunos de ensino médio podem desenvolver junto ao seu professor uma nova forma de interação entre ambos de tal forma que o ensino-aprendizagem se der de forma positiva. Os alunos nesse momento atual da disciplina de filosofia sugerem aos professores que as aulas se tornem mais criativas e dinâmicas é o que se pode ver no gráfico a seguir:



Os recursos tecnológicos são um auxílio para o professor, o mundo globalizado faz com que as informações cheguem mais rápidas as pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos interagem com o mundo de uma forma tecnológica. Assim, é essa tecnologia que precisa ser utilizada em favor da educação, e como diz Polato (2009, s/p.) “em caso de dúvidas sobre a tecnologia, vale recorrer aos próprios alunos. A parceria não é sinal de fraqueza: dominando o saber em sua área, você seguirá respeitado pela turma.” Buscar conhecimentos nunca é desvantagem, é sim uma forma de saber que o professor nunca está completo, deve estar sempre aberto ao novo, Freire, (1996, p. 55) diz que “na verdade de, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

A filosofia na sociedade contemporânea deve ser criativa e inovadora porque a sua própria história sofreu inovação, inovações que pretendem mudar a forma do ensino de filosofia.

Considerações finais

Ao vislumbrar considerações desse texto evidencia-se que não se pretende um desfecho final à questão tratada, pelo contrário, abre-se, portanto, as perspectivas de que o ensino de filosofia fortalecido pela lei 11.684 que aprovou a obrigatoriedade de seu retorno ao ensino médio nos sentimos mais do que imbuídos de uma tamanha responsabilidade de

somar esforços para garantir que esse retorno não seja mera formalidade. Por isso, ao tratarmos das metodologias que ora poderão dar importante suporte às aulas, tornado-as não somente mais atraentes aos jovens, mas, para garantir o exercício do filosofar de maneira séria e prazerosa. E aqui está apenas um dos desafios a nos conclamar para o bom êxito da filosofia no ensino médio. A preocupação do como ministrar as aulas não se coloca como uma preocupação formal do planejamento, mas a clareza do que se quer com ela para não cairmos em erros de engessamento da disciplina tornando-a antipática entre os pares.

O que importou foi fazermos um apanhado das práticas metodológicas envolvendo instituições em nosso município para que sirva de reflexão a todos a buscarem caminhos no intuito de melhorar a prática docente nas aulas de filosofia. Já se tem presente na maioria das análises, no diálogo desta pesquisa, que o momento é mais do que propício quando muitos dos profissionais que estão assumindo os espaços através de concursos públicos, são frutos dos diversos cursos de graduação interiorizados em nosso Estado. Pois o que foi realmente um problema até bem pouco tempo, hoje vemos que os primeiros lugares nos concursos da região e de parte da Paraíba, estão sendo ocupados por licenciados do nosso curso. Com isso, uma nova mentalidade está firmando o elo entre o ensino básico e a universidade. Novos professores aptos com autonomia intelectual, consciência de ser um professor-mediador que estará sempre aberto à pesquisa e a inovação sem abrir mão da qualidade. Está ao alcance dos professores várias ferramentas para o bom desempenho no ensino de filosofia, e estes podem recorrer a vários documentos e textos que auxiliem o planejamento de uma boa aula. O professor nunca deve parar de pesquisar formas metodológicas, sejam elas mais antigas ou novas, o que importa é que, as mesmas devem ajudar na compreensão dos conhecimentos a serem propostos aos alunos. Não se deve ter medo das novas tecnologias, pois as mesmas devem ser utilizadas a favor da educação, o novo sempre pode causar estranheza, porém pode ser uma forma de provocar a construção de conhecimentos havendo uma melhor compreensão por parte dos alunos. Contudo, cabe ressaltar que não é a utilização da inovação somente suficiente para lecionar uma boa aula de filosofia, pois não é a tecnologia em si que produz o conhecimento, e sim o homem que a produz, é necessária formação, carga horária e metodologias adequadas, entre outros aspectos.

Vimos que o momento vivenciado pós retorno da disciplina de Filosofia no Ensino Médio tem motivado professores e alunos na constante luta no sentido de fortalecê-la como missão e como profissão. No Rio Grande do Norte contamos com dois cursos de licenciatura em Mossoró e Caicó tendo oferecido até especialização, assim como a graduação, especialização, mestrado e doutorado oferecido pela UFRN em Natal.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1999. p.327-355.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + - PCN+**. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. p. 41-53.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2008. p. 14-40.
- _____. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC. Campus do Seridó Governadora Wilma Maria de Farias – CAS. Curso de Licenciatura Plena em Filosofia. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC**- Aprovado pela resolução n. 12/2006, Mossoró, 2006. Caicó/RN, 2006.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.788**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 25 de setembro de 2008.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. **Sociologia e filosofia no ensino médio: mudanças profundas na educação brasileira**. In: BRASIL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. *Revista Trilhas Filosóficas*. Letra Capital. Ano1; n. 1, jan/jul de 2008b. ISSN 1982-7490. pp. 117-127.
- CONTALDO, Sílvia Maria de. Um jeito socrático de ler o Críton. In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- DESCARTES, R. **Discurso sobre o Método**. Trad. Márcio Pligliese e Norberto de Paula Lima (USP). Ed. Hemus. S. Paulo, 1987.
- FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. (orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GENTILE, Paola; ANDRADE, Cristiana. **Avaliação nota 10**. Revista Nova Escola. Versão Online. ed. de Novembro, 2001.
Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliacao-nota-10-424569.shtml>. Acesso em: 15 de Ago de 2010 às 23h46min.
- GHEDIN, Evandro. A Problemática da Filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- JAERGER, W. Paidéia: A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira Martins Fontes. S. Paulo, 2003.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Anna Amaral de Almeida Prado. Marins Fontes. S. Paulo, 2006a.
- POLATO, Amanda. **Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula**. Revista Nova Escola. Versão Online. ed. 223, junho, 2009.
Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml >
Acesso em: 19 de Ago de 2010.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, José Francisco das Chagas; CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Relatório Final Projeto de Pesquisa: Filosofia no Ensino médio: Elaborando um Perfil.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Curso de Filosofia. Campus do Seridó - CAS, Caicó, 2010.

ENSINO DE FILOSOFIA E CORDEL: UM ENCONTRO FECUNDO

Sílvia Maria Lima Teodulino¹

Maria Simone Marinho Nogueira²

Resumo: Ao considerar que podemos trabalhar com filosofia através da literatura de cordel, principalmente aqui na região nordeste, acredita-se que a mesma pode ser uma aliada no processo de ensinar/aprender a filosofar, fazendo da filosofia-cordel uma parceria fascinante na prática do professor de filosofia do Ensino Médio. O presente trabalho se propõe a compreender a importância do cordel como instrumento para o ensino da Filosofia nas salas de aula do Ensino médio. Com a presença do cordel em sala de aula, entende-se que o professor de filosofia poetizará o que há de belo e estético, além de enriquecer a arte e a cultura que pode ser desvelada no mote da filosofia em uma sala de aula. A metodologia com as técnicas da literatura de cordel permitiu a construção de aprendizagens significativas, e despertou, especialmente, o interesse de adolescentes e jovens pela leitura/recitação de uma tragédia grega chamada Alceste de Eurípedes e a obra Da tranquilidade da alma, de Sêneca. Ressaltamos, para ilustrar uma postura que consideramos exemplar, o relato da professora Maria Lúcia de Arruda Aranha, que fala da sua experiência em ensinar filosofia no Ensino Médio. O professor, mesmo sabendo das adversidades encontradas na poesia dos folhetos de cordel, sem perder de vista o seu papel, pode criar e recriar pontes entre filosofia e o que se percebe no mundo social, ressaltando a compreensão de suas contradições.

Palavra-chaves: Literatura de cordel. Metodologia. Poesia. Ensino de filosofia.

1 O Cordel pelo cordel – retalhos de sua origem

“Cordel quer dizer barbante
Ou senão mesmo cordão,
Mas cordel-literatura
É a real expressão
Como fonte de Cultura
Ou melhor, poesia pura
Dos poetas do sertão. [...]

O chamado trovador
Ou poeta popular

¹Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas de Patos. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: smt.662009@hotmail.com. Leciona no CAIC- Campina Grande.

²Doutora em Filosofia Medieval. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Leciona o Componente Curricular Filosofia Medieval no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba. Email: mar.simonem@gmail.com.

Era semi-analfabeto
Porém sabia rimar
Sem folhetos escrevia
E os sertanejos os liam
Por ser o seu linguajar. [...]

O cordel é dividido
Escrito, cantado, oral,
Porém o cordel legítimo
É aquele tipo jornal,
Que trazia a notícia nova
Em sextilhas,
Nunca em trova
Que agrada o pessoal. [...]

O cordel sendo cultura
Hoje tem sua tradição,
Chamado literatura
Veículo de educação
Retrata histórias passadas
Que estão documentados
Para toda geração³.

A literatura de cordel, que é uma produção de linguagem típica da região nordeste brasileira, tem sido pesquisada através de estudiosos que se debruçam sobre os personagens, as rimas e da grande variedade de temas abordados por esta literatura popular. No final do século XIX e início do século XX, a literatura de cordel brasileira, no seu ápice, é desconstruída, por um folclorista chamado Sílvio Romero⁴ que afirmava que o folheto de cordel estava sumindo por consequência da chegada de jornais no interior do país (LUYTEN, 2005, p.7). Porém, após a década de 1930, outros pesquisadores também prenunciavam o desaparecimento do cordel, com a chegada do rádio e em seguida pelo advento da televisão,

Ainda é possível, nos dias atuais, apreciar a literatura de cordel, através de cordelistas que ocupam um lugar na Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), donos de obras que retratam a vida dos habitantes de cidades interioranas do Nordeste, mas também de autores anônimos que difundem o encanto dessa poesia e ajudam a enaltecer a cultura popular.

³ Estrofes retiradas do folheto Origem da Literatura de Cordel e a Sua Expressão de Cultura Nas Letras de Nosso País, de Rodolfo Coelho Cavalcante.

⁴ Sílvio Romero (S. Vasconcelos da Silveira Ramos R.), crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira.

2 A Filosofia e sua volta aos currículos: um pouco de história

O ensino de Filosofia no Brasil sofreu um grande golpe durante o governo militar. A reforma do ensino secundário que foi implementada pela lei Nº 5.592/71, trouxe consequências para a educação brasileira. A degradação ocasionada por esse ato pode ser observada, principalmente, nas escolas públicas em todo país, pois, já não existe por grande parte dos educandos uma reflexão sobre cidadania, por ser excluída as disciplinas de Sociologia e Filosofia dos currículos escolares e, esta, permaneceu apenas em algumas escolas da chamada elite brasileira, ou seja, nas instituições particulares. Essa ausência, na grande maioria das escolas, ao longo da história desacelerou a demanda nos cursos de graduação em filosofia e, conseqüentemente seu status como um elemento integrador da área de linguagens e outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 2006, p. 17)

A necessidade de profissionais habilitados em áreas técnicas fez com que o governo implantasse o ensino profissionalizante, atendendo assim as exigências do acordo estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos da América, o MEC-USAID (Ministério de educação e cultura e a Agência para o Desenvolvimento Internacional). Pela falta de um planejamento que atendesse a realidade do Brasil, esse tipo de ensino fracassou, ou seja, as metas não foram cumpridas. Esse fato resultou em uma queda na qualidade do currículo e foram inseridas as disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e política do Brasil (OSPB), na tentativa de suprir essas necessidades curriculares. Com o pretexto de que estas disciplinas eram essenciais para a “formação do cidadão consciente” (ARANHA, 1993, p.113), o resultado dessas ações foi à diminuição do horário nas disciplinas como: língua portuguesa, Literatura, História e Geografia, pondo um fim ao ensino de Filosofia. As escolas públicas ficaram visivelmente fragilizadas porque os currículos foram substituídos intencionalmente com o objetivo de inculcar deveres e não direitos constitucionais. Com essa reforma foram constatados resultados negativos, os quais verificados nos dias atuais em que o ensino de Filosofia é reduzido em duas horas semanais de aula, ocasionando para o professor dessa disciplina dificuldades em poder oferecer um ensino coerente com as expectativas previstas.

A luta dos professores da área foi árdua e após 25 anos a filosofia retoma seu lugar na educação brasileira. Sua consolidação dar-se-á em julho de 2006, quando a Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação (CNE) finalmente aprovou um parecer definitivo que estabelece a filosofia e a Sociologia como componentes obrigatórios no currículo do ensino médio.

A lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a obrigatoriedade dos estudantes do Ensino Médio ter conhecimentos na área de filosofia e Sociologia. O objetivo da inclusão destas disciplinas seria o de estabelecer Segundo esta Lei aos estudantes ao concluir o Ensino Médio que este deve “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), (BRASIL, 2006, p.16). Porém, não definiu como estas disciplinas seriam incorporadas ao currículo, ou seja, abriu-se um leque para várias interpretações pelas Secretarias estaduais de educação. O dilema encontra-se nas diferenças curriculares nos estados que compõem a federação, não há uma unificação dos conteúdos.

Esse erro fez com que o CNE tentasse reparar o fato, estipulando um prazo de um ano para que as escolas das redes públicas entrassem num consenso sobre o currículo.

As consequências dessa falta de definição dos currículos fizeram surgir problemas de ordem metodológica. A pergunta que nos surge constantemente é: __ Como ensinar Filosofia? A possível resposta que damos a essa questão é: __ Nos adaptarmos a realidade que está a nossa volta.

Ao pensar que a Filosofia é um constante turbilhão de inquietações, uma prova disso é sua origem, o próprio Aristóteles definiu-a como os primeiros filósofos começaram a se questionar: “A maioria dos primeiros filosofaram pensaram que os princípios de todas as coisas fossem apenas os materiais” (REALE, 2006, p. 15). A partir daí passou a existir várias especulações e questionamentos por muitos filósofos sobre os princípios que regem o mundo pois, na Filosofia não podemos atribuir uma origem exata, nem atribuí-la uma única explicação simplesmente por não existir demonstrando efetivamente que esta é questionável. É essa maneira de perceber as coisas existentes, de enxergar o mundo de uma nova perspectiva e por fim de entendê-lo na sua totalidade que a Filosofia insere-se nas vidas dos homens e por muitos é considerada a ciência mãe de todas as ciências.

Assim, entende-se a filosofia como um pensamento mais profundo, algo intrinsecamente inerente ao homem, ou seja, alcançável a todo aquele que de forma mais reflexiva possam abstrair as questões mais complexas. Compreende-se também como a Filosofia pode contribuir para um ensino que desperte o pensamento crítico e criativo. O grande desafio é retomar sua importância, não somente nas escolas, mas, principalmente, na vida das pessoas afinal, sabemos que o próprio ato de filosofar ou fazer Filosofia não é um simples pensamento racional, pois deve possuir uma profundidade, para atingir o íntimo daqueles que por ventura desejam conhecê-la.

Nessa linha de pensamento segue-se um caminho baseado em vivências daqueles que tem experiência e tiveram um contato mais próximo com a Filosofia enquanto disciplina curricular, são exemplos, que podem conduzir a prática do ensino em sala de aula, fomentando nas pessoas a criticidade em relação aos fatos que os rodeiam.

A Filosofia, portanto, deve proporcionar aos estudantes, um olhar no mínimo diferente, que podemos definir como um enxergar com outros olhos, várias situações do cotidiano que muitas vezes passam despercebidas na nossa vida, porém, deveriam trazer uma inquietação principalmente num espaço de sala de aula e, um exemplo, seria visualizar qual o seu papel no mundo.

O que vem nos fortalecer é o depoimento de quem viveu ensinar Filosofia, como o da professora Maria Lúcia Aranha que nos diz:

O ensino da filosofia supõe um compromisso com a vida, para que se possa recuperar, em um mundo por demais pragmático, o que os gregos já chamavam de capacidade de admirar-se, ou seja, do espanto diante do óbvio, do corriqueiro, das certezas sedimentadas. (ARANHA, 1993, p.118).

Corroborando estes mesmos ideais sente-se a necessidade desse processo de modificação e do despertar do senso crítico. Faz-se necessário que o professor de Filosofia cumpra o seu papel de sensibilizar o ser humano, a ponto do educador e do educando não deixarem de se espantarem diante das coisas que nos parecem tão banais e que, muitas vezes, nos faz achar a vida sem sentido.

Assim, ao relacionar a Filosofia com o cordel queremos, mais uma vez, acentuar as colocações da professora Maria Lúcia Aranha que relata em seu trabalho que há vários procedimentos que podem ser utilizados pelo professor (a) para que os alunos entendam o que a Filosofia pode lhes proporcionar e aponta:

A leitura e análise de texto é outro procedimento indispensável à iniciação filosófica. Bem sabemos que aí se encontra uma dificuldade do professor, diante da desvantajosa competição com os meios de comunicação de massa, já que o trabalho para se apropriar de um texto não exerce o mesmo fascínio da imagem e está muito distante da habitual “consciência flutuante” do expectador de tevê. Um bom recurso é começar com textos mais acessíveis, de acordo com o nível dos alunos, usando desde artigos de jornal, poesia, crônicas, intercalados com trechos de ensaios filosóficos, até que estes possam predominar sobre os primeiros. A escolha dos textos deve ter em vista o cuidado de nunca nivelar por baixo, já que a aprendizagem supõe esforço para a superação de dificuldades. A persistência nesse caminho fará com que o aluno descubra que o prazer da leitura muitas vezes se encontra no término do processo, ou seja, o esforço para entender algo que de início é complicado ou desinteressante pode vir a ser recompensador no final. (ARANHA, 1993, p.122).

Segundo Aranha (1993), o contato com diversos gêneros literários é o caminho de superação, e que por meio da leitura, o pensar crítico flui dos mais diversos contextos filosóficos, fazendo com que o que antes parecia impossível venha a ser uma possível via para o conhecimento filosófico.

3 Filosofia e cordel – um encontro fecundo

A dialética é, sem dúvida, uma característica importante da Filosofia e, assim, o jogo de palavras, a construção do raciocínio lógico reflete a força da cultura oral. As obras artísticas como: as Tragédias, as Comédias, os Tratados filosóficos entre outras, tiveram sua origem na epopéia grega.

Uma prova forte e eficaz de que é possível haver entendimento através das rimas e dos jogos de palavras são as obras atribuídas a Homero consideradas completas do ponto de vista éticas e estéticas, por elas retratarem a história do povo grego na sua natureza mais íntima.

A poesia homérica tinha como principal objetivo tocar aqueles que a ouvissem, ou seja, a educação pelos exemplos éticos e morais, demonstrados através das figuras heroicas, verdadeiros modelos a serem seguidos. Por esse motivo, a poesia teve um papel importante na vida do povo grego.

Ao acreditar na força da cultura oral do nosso país e em como utilizá-la nos versos é possível tocar as pessoas, cita-se como exemplo dessa força, a literatura de cordel que tem e mantém como fonte inspiradora suas tradições, seu povo, a cultura e seus heróis. Os poetas encantam e envolvem aqueles que os escutam, os cordelistas também conseguem sensibilizar aqueles que se deixam seduzir por sua rima. O desafio é usar textos filosóficos, transformando em cordel, como fez a aluna Sílvia Maria Lima Teodulino do curso em Licenciatura plena em filosofia, com duas obras filosóficas: a tragédia grega chamada Alceste de Eurípedes e a obra Da tranquilidade da alma, de Sêneca, em anexo.

Por Saber que a realidade da nossa educação mostra que existe para a maioria dos estudantes uma forte resistência à leitura, diante desta realidade, surge à proposta do instrumento do cordel na sala de aula de filosofia para uma possibilidade de interação entre leitor e a obra filosófica original. Entretanto, não desmerecendo em nenhum momento a importância do contato do educando com textos ou obras originais. Busca-se somente ter uma opção a mais na sala de aula, como mais uma tentativa de despertar o interesse dos estudantes, e assim instrumentalizar o Ensino da Filosofia através do cordel, conscientizando o professor de que ele pode manter seu conteúdo mais dinâmico e diversificado, saindo um pouco da forma de ensino em que está habituado.

A Filosofia pode fazer com que as futuras gerações e os presentes se tornem mais livre, no que diz respeito às opiniões formadas pela tradição. Entende-se, que aprender Filosofia através da literatura de cordel pode ser um aliado na tentativa de aproximar os estudantes da Filosofia visto que ensiná-la não se faz de um único jeito.

Não podemos negar que a Filosofia surgiu e se aperfeiçoou com os Gregos, principalmente, com os filósofos pré-socráticos, sua trajetória nos mostra o que compreendemos como um novo princípio na tentativa incessante de encontrar a verdade ou uma resposta para as questões mais fundamentais da existência da vida e do mundo.

3.1 Como surgiram à relação das obras de filosofia antiga com o cordel?

O desejo de utilizar o instrumento do cordel na sala de aula do Ensino Médio nas aulas de Filosofia surgiu quando iríamos apresentar as obras: Da tranquilidade da alma do filósofo Sêneca e a obra de Alceste da Tragédia grega, numa proposta de seminário pela professora de Filosofia antiga do nosso curso. A aluna Sílvia Maria Lima Teodulino sugeriu transformar as referidas obras em cordel e destas resultou um projeto de pesquisa.

Por ser a literatura de cordel, provavelmente, menos prestigiada nas salas de aula é que optamos por levar as obras filosóficas em cordel no Ensino Médio de duas escolas públicas. Os estudantes e os professores mostraram-se receptivos a nossa proposta que culminou com interessantes produções artísticas através das obras apresentadas as quais ultrapassaram nossos objetivos.

A experiência com o cordel na sala de aula de Filosofia que relataremos, a seguir, foi desenvolvida, no ano de 2010, em cinco turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima, na cidade de Campina Grande.

3.2 Os cordéis em estudo

Ao iniciar a experiência a pesquisa mostrou-se desafiadora, demonstramos as obras filosóficas em cordel e observamos um “espanto” por parte dos alunos, junto ao entusiasmo em conhecer a partir daquele contato, um mundo filosófico que, até então, para muitos, era desconhecido. A primeira obra a ser apresentada em cordel pela aluna Silvia Maria Lima Teodulino foi a tragédia de Alceste que começa dizendo:

Depois de tantas tragédias
De Medéia a Édipo rei...
Teremos, porém, agora
A última para vocês.
Um recado também trágico,
Mas é um aprendizado,
E tudo de uma só vez. [...].

Posteriormente, apresentamos a obra do filósofo Sêneca Da tranquilidade da alma em que uma das suas estrofes diz:

[...] Da tranquilidade da alma
Com sua obra intitulada,
Eis o cerne da questão.
O seu amigo sereno
Que lhe pede uma atenção,
Sêneca escreve bem forte
Dando-lhe boa explicação. [...]

Foi possível fazer a comparação do estudo entre as obras filosóficas já estudadas, pelos estudantes, com textos tradicionais e as obras apresentadas em cordel naquele instante. Daí por diante, foram surgindo vários temas filosóficos com suas rimas, criatividade e suas belezas. Essa maneira criativa nos colocou diante de autênticos “filósofos-cordelistas”, com suas limitações e que estavam no anonimato. Diante desses educandos que trataram de filosofia em cordel de modo prazeroso, constatamos a hipótese de que é possível ensinar filosofia através dos versos do cordel sem comprometer o sentido do filosofar.

Para a professora Aranha, o contato com diversos gêneros literários vem a ser um caminho de superação, e isso pode ser visto como um sim ao filosofar para a nossa realidade numa sala de aula de Filosofia.

Em nenhum momento tivemos a intenção de usar a literatura de cordel como uma fuga, mas, tão somente como um instrumento a mais para o educador. Ao falar da poesia entendemos como algo prazeroso e não de algo que serve como meio para ensinar, a literatura de cordel deixa para o leitor um assanhamento para desabrochá-lo filosoficamente, principalmente, entre jovens e adolescentes das nossas escolas brasileiras e, especialmente da região nordeste.

Desse modo, consideramos proveitoso instrumentalizar o ensino da filosofia com o cordel nas salas de aula, pois o encontro da Filosofia com a poesia que existe no cordel conduz ao desejo, a curiosidade e a criatividade que é também importante numa aula de Filosofia, podendo provocar aqueles que porventura estejam desmotivados.

Referências

- ABLC – Academia Brasileira de Literatura de cordel. *História da ABLC*. Santa Teresa, RJ. Disponível em: <http://www.parangobrasil.conteudo>. Acesso em: 06. mai. 2010.
- ARANHA, M. Lúcia A. Arruda; MARTINS, M. Helena P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. revista e atualizada. S. Paulo: Moderna, 1993.
- LUYTEN, Joseph Maria. *O que é literatura de cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- REALE, Giovanni. *Metafísica: Aristóteles*. Ensaio introdutório. Texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, Brasil, 2006.
- SECRETARIA DE Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol 3. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006. 133p. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Anexo

DA TRANQUILIDADE DA ALMA (Sêneca)

1- Dos jardins de Epicuro
Tive a imensa satisfação,
De que viver com prazer
É sempre uma decisão,
Porém o epicurismo,
Como diz no cristianismo
Nem só de pão vive o cristão.

2- Agora vamos conhecer,
Um dos estóicos em ação
Não será do prazer,
Que Sêneca fará menção
Mas que a natureza em si,
E foi o que eu vi,
É tomada pela razão.

3- A tranquilidade da alma
É o cerne da questão,
Ao seu amigo é contada
Ele lhe dar explicação
Pois a tranqüilidade da alma,
Sua obra que acalma,
É a sua preocupação.

4- Pois a virtude e o vício
Estão em contradição,
Tirando-lhe a paz de espírito
Causando-lhe inquietação,
Deixa o humor comprometido,
E ele fica bem contido
Diante da situação.

5- E aí vem à resposta
Que o seu amigo escreveu:
Ela não vem de fora,
Nem tão pouco de um deus,
Pois existe uma solução:
Que anula a razão,
E o prazer esmoreceu.

6-E chama esse mal
De doença sem cabimento,
E que dela vai gerar
Um forte descontentamento,
Trata-se de uma melancolia
Retirando a alegria,
Trazendo constrangimento.

7- E fala de Atenodoro ,
Que pra fadiga indica
Uma vida social,
Pois ele assim implica
Que uma vida tranquila,
Não deixa que aniquila
A sintonia de cá.

8-Diz que a virtude não está
Nem no ir, nem no recuar,
Mas para a utilidade,
Vale à pena procurar,
Pois a parte que te cabe
É aquela que se sabe,
Onde o maior pedaço estar.

9-Sêneca ainda vai dizer
Dos maus efeitos da riqueza,
Que é preciso resolver,
Da riqueza e da pobreza
Estão livres de sofrer,
E o que não se possa ter,
Faz parte da natureza.

10-Cita o exemplo de Bión,
O poeta satírico,
E também cínico grego,
Que disse bem esse conceito:
“Pra o cabeludo e o calvo
Ao arrancar todo cabelo
É penoso do mesmo jeito”.

11- Diógenes, assim chamado
Por sua compreensão
Aos perigos da riqueza,
Pois só lhe basta um pão,
Para saciar a fome,
E ter o que se come ,
Numa mesa com ladrão.

12- E dois exemplos nos ficam
Viver com uma firmeza:
O cínico Diógenes e Bión,
Relata com esperteza
Quando tudo se condensa
Pra se ter uma presença
Nada pode sofrer a natureza.

13- A essa infelicidade
Que nos leva até o chão,
A ela Sêneca diz:
Que desejar, pode não...
O que está no alto e se quis,
Fazendo-se infeliz,
E todos participarão.

14- Um conselho é bem vindo,
Ao sábio nada é temido
E a fortuna nunca se dar
Sabe que nada é retido
E agradece ao doar,
No amanhã que vai chegar,
Nada o surpreenderá.

15 Quem quiser tranquilidade
Precisa se ocupar,
Não dos negócios dos outros
Mas dos seus em particular,
O sábio aí explode
Que concretizar pode
O que sabe antecipar.

16- Obstinação e leviandade
Faz a tranquilidade,
Um mal que escurece.
E toda sorte acontece.
Luta contra a espreitada
Que lhe é apresentada
E a alma assim esquece.

17- Porém, quando a morte vem
Não há o que lamentar
Aqueles que nos precedem
Chorar não vai adiantar
É o que diz Júlio cano
Quando passa do mundano,
Aos seus amigos de cá.

18- Ele diz aos seus amigos:
Por que estás a chorar?
Verei se a alma é imortal
E logo vou lhes falar,
Pois o bravo é aquele
Que vê na miséria dele
Meio pra se imortalizar.

19- Simplicidade é, portanto,
Tirar a máscara da hipocrisia
Pois a sinceridade,
É a melhor companhia,
E o desprezo não afeta
Aquele que se conserta
Sempre pela harmonia.

20- `Sêneca ainda fala
Do que é divertimento
É alternar vida, trabalho,
Pra restaurar o talento,
O sono nem muito, nem pouco
Pois pode ficar louco,
É a morte que apresento.

21- Os amigos são importantes
Porém em boa medida
Se são muito diferentes
Em nós pode abrir ferida
Mas, sem eles acontece
Que a alma enfraquece
E não é essa a investida.

22- Daí amigo Sereno,
Eis os meios a conservar
A tranquilidade da alma
E pra ela se chegar
É preciso vigiar
Para não se perturbar.

DA TEORIA À PRÁTICA: O DESAFIO DA PESQUISA FILOSÓFICA AO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Ildemberg Vital Nicolau¹
Kibson Rodrigo Santos da Silva²

Resumo: A leitura e compreensão de um texto filosófico perpassa diversas dificuldades, principalmente por fazer com que cada leitor possa ter a possibilidade de uma interpretação particular e única. Encontramos também palavras estrangeiras do latim e do grego que muitas vezes não são traduzidas porque alguns filósofos acreditam que podem dessa maneira perder o seu sentido original dificultando muitas vezes a interpretação. É seguindo algumas ideias da obra *Metodologia Filosófica* de Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger que o presente trabalho pretende oferecer um direcionamento através da leitura, de metodologias e de elaborações de textos filosóficos. A filosofia deve ser sempre acompanhada de um método específico para gerar a construção do pensamento de maneira lógica e racional. Mas o método por sua vez, deve ser acompanhado de leituras dinâmicas e direcionadas a bons manuais. É necessário levar em consideração as culturas onde os filósofos estavam inseridos, pois, isso determinou a formulação e destinação de parte de seus escritos. O que precisamos é de uma certa disciplina e orientação adequada para os estudos dos textos científicos e/ou filosóficos, para posteriormente aplicá-los em sala de aula. Sem uma metodologia de pesquisa em filosofia, inicialmente, fica quase inviável partir para uma metodologia de ensino de filosofia. Todavia, esta pesquisa/estudo exige intervenções sistemáticas para com os textos a serem analisados pelo professor de filosofia e olhemos, sobretudo, aspectos que irão além da própria leitura literária. Portanto, para os que se encontram desapontados com a leitura e desorientados pela falta de orientação filosófica, procuraremos ao longo do texto oferecer elementos que antes não eram visualizados e que agora se tornarão indispensáveis, *a priori*, no método de pesquisa; na elaboração; na construção de textos; e na aplicação da pesquisa de textos filosóficos em sala de aula, *a posteriori*.

Palavra-chaves: Ensino de filosofia. Metodologia filosófica. Textos filosóficos.

Introdução

Ao lermos os textos filosóficos, aparecem diversas dificuldades inclusive a de interpretação dos textos propostos, como também encontramos vocabulários estrangeiros do latim e do grego dentre outras línguas que dificultam o entendimento. Dessa forma o presente trabalho pretende oferecer um direcionamento, por meio de leituras, metodologias e elaborações de textos filosóficos um auxílio. Todavia, não podemos dispensar uma boa base teórica para o aprendizado do estudo em filosofia. Por isso, devemos dar grande ênfase na

1 Graduando do 4º período do curso de licenciatura plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

2 Mestrando pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente professor do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

metodologia filosófica/científica que alguns autores nos apontam. Ora, a filosofia deve ser sempre acompanhada do método; método que nos permite pensar e saber formular esse pensamento de maneira lógica e racional, mas, ao mesmo tempo deve estar acompanhado de boas leituras e de bons manuais.

Japiassú, H. e Marcondes, D. nos apresentam a palavra método que vem do “(lat. *tardio methodus*, de *meta*: por, através de; e *hodos*: caminho) conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado (2005, p.187)³”.

Esse método que nos orienta, tem finalidade última de nos levar através desse conjunto de ideias que nos são apresentados nos textos de filosofia; e esse raciocínio só é possível quando adquirimos certa disciplina, corporal, racional e mental, ou seja, esse caminho no qual o método nos direciona nada mais é do que uma grande ferramenta que nos ajudará ao decorrer de leituras futuras de textos filosóficos/científicos, sobretudo ao descobrirmos as riquezas que os textos nos apresentam em palavras estrangeiras, em mitos, em teorias. Para que essa metodologia fomente nos alunos de ensino médio o interesse por leituras e desenvolvimento de textos filosóficos embasados nos métodos que serão apresentados ao decorrer desse trabalho, para que eles possam sentir uma maior capacidade interpretativa ao ler e compreender o que estão lendo.

Nesse trabalho propomos ainda, uma metodologia voltada ao público de ensino médio, acadêmicos de ensino superior e demais interessados. Os principais argumentos que iremos utilizar para se chegar a esse nível de entendimento, são: as leituras, compreensão dos textos propostos pelas escolas e a mais importante delas - a dissertação filosófica/argumentativa; Em que o aluno pode demonstrar de maneira explícita seu nível de compreensão sobre determinados assuntos apresentados e abordados.

Mal-entendidos, sentido duplo, subentendidos, ambiguidades... todos passamos pela experiência da complexidade, mesmo quando achávamos ser tudo tão simples! Com isso compreendemos que a frase mais banal e o enunciado mais indubitável já não são afinal tão evidentes nem tão simples (ARONDEL, 2005, p.01).

Por isso, temos a imensa necessidade de buscar e ter bons manuais de filosofia, dicionários e livro de comentadores sobre determinados filósofos. Pois, somente através desse material didático poderíamos fazer um bom uso dos manuais, os interpretando de maneira mais coerente os textos filosóficos com maior profundidade. Enfim, proporcionando um saber filosófico e científico mais bem elaborado.

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo,

³ Japiassú, Hilton 1934 - Dicionário Básico de Filosofia/. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. , p.187.

metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Seguem, então, algumas considerações sobre procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados (2006. p.133).

Uma metodologia voltada ao público do ensino médio direciona-nos diretamente para aulas expositivas, uma vez que, devido à precariedade de recursos mais elaborados e da falta de material didático adequado que se gera uma múltipla falência na prática educativa do processo de ensino/aprendizagem. Esse método de ensino às vezes limita-se somente aos comentários de pequenos trechos e fragmentos de textos dos filósofos, dificultando a interpretação e contextualização dos mesmos. Todavia, alguns métodos muito utilizados atualmente são: pesquisas bibliográficas, literatura, música, filmes, séries, etc. tudo isso voltado de acordo com a proposta dos textos em discussão. Finalizando esse grupo de métodos de ensino, aplicamos ainda os famosos seminários, em que os alunos podem de maneira mais livre expressar seus conhecimentos em grupo para uma melhor aprendizagem. O professor pode ver o *feed-back* de seus esforços ao lecionar filosofia para um público juvenil. Discutiremos ainda, a cerca dos problemas relacionados às dificuldades do ensino de filosofia no ensino médio. Principais problemas e como tentar amenizá-los.

1. Como ler os textos e porque lemos os textos filosóficos?

A leitura dos textos filosóficos torna-se indispensável, uma vez que sem leitura não há aprendizado e se não há aprendizado nunca haverá um hábito de leitura, nem compreensão da mesma. Instigar os alunos a lerem os conteúdos de forma prática e teórica fazem com que as leituras permêem a vida dos pequenos e novos filósofos. E para isso é necessário buscar-se toda essa sabedoria que é adquirida através das leituras dos textos filosóficos ou científicos. Mas, adverte-nos Dominique Folscheid que

voltar frequentemente a essa pequena 'filosofia da leitura filosófica' para interiorizá-la, apropriar-se dela, modulá-la e de acordo com seus conhecimentos pessoais, a fim de consequentemente clarificar seus objetivos e ajustar suas práticas a cada etapa de seus progressos (2006, p.05).

Dessa forma através dos textos, somos convidados a mergulhar nas leituras filosóficas afim de aprimorarmos os nossos conhecimentos, aumentando nossa capacidade de compreensão e

entendimento das leituras. Pois, foram perguntas como as que cita-se abaixo que despertaram boa parte dos conhecimentos que hoje conhecemos.

Os primeiros filósofos perguntavam, porque de cada pessoa nasce filhos diferentes? Por que o dia vira noite e a noite vira dia? Por que tudo muda? Por que as pessoas nascem, crescem, envelhecem e desaparecem? Por que o que me agradava antes já não agrada mais agora? Porque que de uma árvore nascem várias flores e frutos (CHAUÍ, 1996, p.05-07).

E são perguntas como essas, que nos levam a procurarmos uma forma de conhecimento que ultrapasse nossa curiosidade. A filosofia nos apresenta visões básicas de conhecimento, visão crítica, não alienação e a natureza do pensamento filosófico desde a tradição dos gregos antigos até os dias atuais.

Folscheid nos diz que “as leituras dos textos filosóficos é a condição necessária de uma cultura filosófica pessoal; (questionando se a filosofia é filosófica ou não), e diz ainda que, ler um texto filosófico de maneira profunda leva-nos a repensá-lo, e repensá-lo é pensar” (FOLSCHEID, 2006, p.09). Devemos ainda levar em consideração uma regra de suma importância, que é a de dedicar-se regularmente ao exercício de leitura filosófica durante a semana e se possível dedicar algum tempo do dia direcionado para leitura dos textos.

Enfim, esses objetivos irão ser alcançados com muita paciência para com a leitura, voltando sempre que necessário aos textos para tentarmos entendê-lo e compreendê-lo de maneira mais adequada e significativa, afim de atender a nossa necessidade de aprendizagem.

2. Dificuldades teóricas e práticas no ensino de filosofia

Sabemos que a teoria e a prática devem andar juntas, mas na realidade fora das academias muitas vezes encontramos as barreiras ao tentar lecionar filosofia, sobretudo ressaltando seu ensino nas instituições de ensino público, onde não se dispõe de livros adequados. Os discentes não estão acostumados com os vocabulários presentes nos textos dos filósofos, aos vocabulários estrangeiros e a vários outros fatores, inclusive um de suma importância nessa época em que vivemos, que é o da retirada do componente curricular de filosofia das redes de ensino na época da ditadura militar. Devido ao ocorrido grande parte dos alunos e aprendizes de filosofia não estão acostumados com os termos filosóficos, linhas e escolas de pensamento, as principais ideias, o que dificulta ainda mais a compreensão e a interpretação dos textos.

A dificuldade é comparável à que se experimentava antigamente aprendendo a nadar com os velhos métodos: começava-se por decompor num banco, fora d'água, os diversos movimentos de natação. Mas para nadar efetivamente, precisava-se, a seguir, recompor tudo na água, num processo unificado. Como não há

método milagroso em filosofia, é preciso trabalhar os dois planos ao mesmo tempo, segundo a lógica da reflexão teórica, que decompõe artificialmente, e segundo a da imersão prática, que unifica, mas confunde cada uma corrigindo a outra. Entretanto, não é surpreendente que o aprendiz de filósofo experimente o sentimento dominante de que se debate com dificuldade, para não dizer mais. Sejamos lúcidos: nada é mais normal, pois a unificação das operações, integrando a teoria e a prática, é também a sensação dos progressos efetuados. Por isso é necessário recorrer ao vaivém, de um lado pelo trabalho prático no terreno dos textos, de um outro pela meditação constantemente retomada dos princípios filosóficos que servem de alicerce e de guia para a operação. Convém não superestimar um desses momentos e subestimar o outro: ambos são absolutamente indispensáveis (FOLSCHEID, 2006, p.59).

As orientações curriculares de ensino médio nos diz que “há, cursos de graduação em filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente mais qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio”⁴ e superior. Contudo, devemos lembrar que, na grande maioria, os professores que lecionam filosofia no ensino médio tem formação em outras áreas de conhecimento. Por isso, o ensino de filosofia hoje se torna um desafio, sobretudo, quando não contamos com os devidos professores qualificados. Daí vem todos os outros fatores que desgastam o professor nessa difícil docência de filosofia. Os fatores que mais contribuem para o não aproveitamento dessa disciplina são: professores sem qualificação adequada havendo assim um mau aproveitamento do material didático, mesmo quando esse dispõe de conteúdos de excelente qualidade, destinados ao ensino médio. Acredita-se que o ensino de filosofia hoje seja um grande desafio em que as “práticas de ensino espontaneístas e muito rigorosa, (e que no entanto) acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”⁵.

Assim, devemos dar ênfase a dois tipos principais correspondentes aos problemas mais encontrados em textos, citações, mitos, fragmentos etc. Essas dificuldades podem ser classificadas em dois tipos que nos são apresentadas por Dominique Folscheid:

1 - **Os obstáculos evidentes:** eles se devem ao gênero do texto (tratado, dialogo, mito, etc.), a seus estatuto histórico (antigo, moderno, contemporâneo), a seu meio cultural (familiar ou estranho), às obscuridades ou à tecnicidade da língua, aos pré-requisitos e aos

⁴ Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3, p.36.

⁵ Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3, p.36.

pressupostos. Essas dificuldades podem marcar certos autores, textos, estas ou aquela passagem, proposições, conceitos e, também exemplos. Encontrá-las, em títulos graus diversos, em Aristóteles, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Husserl ou Heidegger. **2 – Os obstáculos Não-arentes:** eles resultam, desta vez, da transparência inerente ao caráter literário de um texto, que parecerá à primeira vista vago ou alusivo ou, ao contrário, discursivo, redundante, prolixo e vazio. Essas dificuldades que não aparecem, ou que mal se percebem, verifica-se geralmente em Rousseau, Hume, Bergson, às vezes em Platão e Nietzsche igualmente. Mas encontramos também em textos que deveriam normalmente aparente, mas que não são tão conhecidos e, mesmo, desgastados por um uso escolar imoderado, que neles não mais se localiza a menor aspereza onde fixa a atenção. Enfim, é preciso não esquecer os textos (ou autores) que reúnem todos esses problemas: Pascal ou Nietzsche, entre outros (2006, p.59)

Atualmente o contexto social e político geram diversas barreiras que são interpostas ao movimento da reflexão filosófica. Para estudar Filosofia com profundidade é importante que nós saibamos detectar os movimentos que estagnam a capacidade de pensar. Sem isso não é possível filosofar e nem ser capaz de criar uma linha de ideias lógicas capazes de combater as adversidades da sociedade atual. É a reflexão filosófica que se predispõe a superar essas barreiras que impedem os professores e alunos de serem ativamente críticos em relação à alienação da sociedade atual.

4. Do conteúdo que deve ser preservado em consideração ao ensino de filosofia no ensino médio.

Dos conteúdos que devem ser ministrados de acordo com as orientações curriculares para o ensino médio, estes devem vir de forma racional e cronológica de acordo com a linha de tempo da filosofia: desde a Filosofia Antiga até os filósofos contemporâneos. Todavia, para o ensino de filosofia no ensino médio é de suma importância o estudo da História da Filosofia possibilitando permear os profissionais de maneira sistemática orientando-os rumo a um ensino de filosofia que tenha racionalidade e coerência, não se desviado das ideias principais dos filósofos, abrangidos de acordo com área em estudo sendo História da Filosofia: antiga, medieval, moderna ou contemporânea.

Afim de proporcionar um ensino de filosofia mais bem elaborado e não fugindo dos temas em discussões, nem deformando as ideias, textos ou fragmentos dos filósofos em estudo, dos quais alguns são lidos e apresentados aos alunos de maneira aleatória de acordo com temas sorteados sugeridos pelos alunos ou pela equipe da coordenação responsável por essa área nas escolas. É que contará com o ensino de filosofia na rede de ensino público ou privada oferecendo maiores possibilidades de aprendizado. “Na estruturação do currículo e

mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais...⁶. Entretanto,

essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação. Além disso, tendo esse pano de fundo, mais que inculcar valores o professor deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica. (2006, p. 37).

Não podemos misturar gêneros e objetivos lembrando-se que um livro que aborda uma metodologia direcionada ao ensino de filosofia não deve conter coisas complexas demais, uma vez que não devemos esperar uma prática a esses métodos de ensino e nem devemos acreditar que se verá tudo que é necessário na História da Filosofia. A História da filosofia tem somente por objetivo instigar os alunos a buscarem conhecer mais sobre determinados filósofos apresentando de maneira subjetiva, textos mais comentados, mitos, palavras-chave, fragmentos, conceitos em determinados filósofos, entre tantos outros elementos.

Conclusão

Então, o aprendizado da filosofia não pode dispersar a leitura, a interpretação de textos e a dissertação. Precisamos ainda de certa disciplina e orientação para os estudos dos textos científicos ou filosóficos. Pois, esta leitura nem sempre é proporcional para a compreensão dos conteúdos expostos. O estudo exige intervenções sistemáticas para com os textos em leitura, um olhar sobretudo aos aspectos que irão além das leituras literárias. Desapontados ou desorientados procuremos encontrar aquilo que antes não se dava conta ser o mais necessário, entre eles: o método de elaboração e construção de textos científicos de maneira simples e sem complicação afim de ler, escrever e produzir. Quanto à prática do ensino de filosofia voltada ao ensino médio, sobre suas dificuldades de ensino e satisfações só podemos dizer uma coisa: precisamos formar pessoas com capacidade de raciocinar de maneira lógica, racional, com capacidade crítica e elaborativa e que tenham por finalidade o estudo de uma boa, velha e atualizada filosofia em que o método de aprendizagem não pode escapar de forma alguma.

⁶ Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares para o ensino médio, Brasília, 2006, p. 37.

Referências

Ciências humanas e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio, v. 3. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Japiassú, Hilton 1934 - **Dicionário Básico de Filosofia/**. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Folscheid, D. e Wunenburger. **Metodologia Filosófica**. 3ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Ferramentas)

A DIALÉTICA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO AUTÔNOMA DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Autor: Francisco Alberto Pimentel Soares¹

Coautores: Ana Priscila da Silva Alves²;

Divanete Fernandes de Medeiros³.

Resumo: Através do pensar de dois filósofos e educadores - Platão e Immanuel Kant - desenvolve-se o presente trabalho, que tem por objetivo, pensar a questão da educação como processo que faz prevalecer a autonomia inclusiva do saber, aproximando a importância do diálogo numa formação de pessoas mais autônomas, transformando através do processo educacional, baseado numa pedagogia filosófica para desenvolver a sua racionalidade na sala de aula, havendo assim uma interação entre discente e aluno numa perspectiva que desenvolva o ouvir e o diálogo gerando assim uma comunicação que se estabeleça o processo de formação e desenvolvimento do cidadão tornando-os seres pensantes, autônomos e críticos ao qual perpassa o processo educativo através do exercício do filosofar, descobrindo que essa prática torna o ser humano crítico e consciente de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção de pensamento indagador que prevalece o domínio teórico e prático. Assim sendo, a educação é particularmente a saída do homem do senso comum para um senso crítico ao qual analisa as questões do cotidiano com o olhar voltado para a filosofia e o filosofar.

Palavra-chaves: Platão. Kant. Filosofia. Diálogo. Autonomia. Cidadão.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo apresentar o pensamento de dois filósofos e educadores, que até hoje são referências para se pensar e repensar a educação, que são Platão e Immanuel Kant, os quais enfatizam a importância do diálogo, não só na formação do ser humano, mas também como um dos melhores instrumentos para a construção de pessoas que pensem aprendendo e que aprendam a pensar.

Nas entrelinhas, ver-se-á entre eles, uma posição semelhante e convergente com os discursos atuais sobre as práticas educativas, incluindo-se nesse quadro uma nova posição do docente, que faz acontecer uma autonomia inclusiva no relacionamento com os discentes, procurando formar seres que saibam expressar através do diálogo sua posição que se efetiva na participação e construção da educação.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Caicó - CaC. E-mail: <albertoipic@hotmail.com>.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Caicó - CaC. Aluna-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/Filosofia. E-mail: <priscila.lena@hotmail.com>.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Caicó - CaC. Aluna-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/Filosofia. E-mail: <divanetefmedeiros@hotmail.com>.

Esse processo entre diálogo e educação, se desenvolve no filosofar que culmina no processo de independência do cidadão que é de suma importância, porque se destina ao desenvolvimento de uma formação de indivíduos mais autônomos, pensantes e críticos. Para isso, utiliza-se de uma instrução que busca uma formação de pessoas mais questionadoras que buscam superar os obstáculos das ideologias, fazendo uso de conceitos como a moral, liberdade, disciplina, autonomia, instrução e a dignidade humana para transformar o homem/mulher conhecedor de suas potencialidades, como sendo o único que pode e precisa ser educado para se realizar de modo pleno através das próprias potencialidades.

No contexto atual acerca da educação, procura-se pensar uma pedagogia que se baseia na tradição da filosofia, acompanhado do fator filosofar para elevar as capacidades do ser, tornando-o livre enquanto homem, isto é, fazê-lo refletir sobre a própria autonomia. Porém, para que isto aconteça é necessária uma educação que perpassa todo o processo de formação e desenvolvimento do sujeito, desde a sua infância até a idade adulta, porque através da razão, o homem desenvolve a sua racionalidade, daí a importância do dialogar para a formação educativa por meio da filosofia tornando-o cidadão autônomo.

1 A formação filosófica do cidadão passa pelo processo da comunicação dialógica

Todo processo de formação do ser humano passa pelo fator comunicação. Desde os tempos mais remotos, onde o diálogo verbal não era utilizado, o processo de socialização já estava conduzindo cada ser humano a educar-se através da comunicação, qualquer que fosse o tipo com o corpo; estímulos dirigidos ao ato repetitivo; observando aqueles com maior conhecimento naquilo que praticavam (Brandão, 1981). Immanuel Kant (2006, p.12), afirmou que “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra”.

O educar é a soma da formação do ser humano em cada época, na maneira de dialogar com o já e o vir a se tornar. O resultado dos diálogos é a confirmação da educação. Com a verbalização do transmitir, chega-se a somas maiores no educar. Com a verbalização da comunicação, o diálogo passou a ser preponderante não apenas no relacionamento do ser humano, como também, na sua formação educacional. Aqui, a educação se tornou o fruto do diálogo que passa a arguir a relação construtora do ser humano na soma de aprendizados, passado e presente, na construção de um saber no futuro. Diante disto, o diálogo passou a ser utilizado como meio de transmissão daquilo que se desejava alcançar na compreensão de educar um ao outro. A preocupação do diálogo para educar foi ponto crucial para os filósofos gregos que pretendiam não só dialogar com os seus opositores, como também educar os seus seguidores naquilo que defendiam.

Dos grandes pensadores que marcam toda a filosofia grega e o mundo Ocidental, merece destaque, em especial neste artigo, Platão, que desenvolveu o método da dialética, utilizando o diálogo como princípio educativo. Isso chamou a atenção da juventude de seu tempo, fazendo com que o mesmo adquirisse seguidores e defensores de suas teorias. Este método platônico, ou método dialético, tem como base o dialogar que tramita pela refutação

das opiniões do senso comum, dos pupilos, conduzindo-os à contradição para se obter uma verdade que seja fruto da racionalidade do ser humano, ou seja, a razão é base crucial neste desenvolvimento até o resultado do aprendizado ou de educar alguém sobre o assunto desejado, de forma que o aprender seja alcançado com o processo dialogal trasladando um aprendiz a um nível mais elevado do conhecimento.

O filósofo Platão valorizava o método de debate e conversação como forma de alcançar o conhecimento. Os discentes deveriam descobrir as questões que se colocavam como desafio, superando os problemas impostos no cotidiano e pontos relevantes para a formação do ser cidadão, chegando a evoluir diante daquilo que já conhece. O educar tem como seu aliado infalível o diálogo que ajuda cada ser humano envolvido a chegar ao ápice do conhecimento. O diálogo é o processo da mente que está aprimorando as informações do homem, conduzindo-o a subir etapas de caráter dentro de hipótese em hipótese até chegar a um nível máximo, ou na posição de Platão, o absoluto.

Dessa forma, a educação deveria funcionar como desenvolvimento do ser humano dentro da postura moral, tornando-se aprimorada a cada etapa do processo de formação que o cidadão irá atravessar. O educar propõe dedicação e esforços para que o desenvolvimento intelectual e físico dos discentes possa alcançar seu objetivo que é o de torná-los pessoas críticas e autônomas no seu pensar.

1.2 A Filosofia e a educação: uma parceria para formação autônoma do cidadão

A parceria entre a filosofia e a educação existe desde o mundo grego. Os filósofos gregos, em busca da *aretê*⁴, que é uma palavra que expressa o conceito grego de excelência, que está ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina, viam na educação um meio necessário para o alcance de uma cultura ideal e de uma alma purificada, capaz de elevar o homem ao conhecimento inteligível, apostando na busca de um ideal do ser humano que resultasse no artístico da cultura.

A busca pela educação ideal é representada por Platão na compreensão de se libertar do conhecimento comum ou da opinião comum ($\delta\acute{o}\xi\alpha$ =*doxa*), que é uma palavra grega que significa crença comum ou opinião popular. Era utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de argumentos através de opiniões comuns, a *doxa* (em oposição ao saber verdadeiro, *episteme*) que foi utilizada pelos sofistas para persuadir as pessoas, levando Platão a condenar a democracia ateniense, enxergando a luz da verdadeira realidade. O caminho da Filosofia, para Platão, era o de conhecer a realidade por conceitos, até perceber que a própria realidade é ela mesma, o mundo das ideias, dos conceitos puros, ou mais exatamente, das formas puras. (Platão, 2002).

Na visão platônica, a filosofia deveria transcender a contingência histórica, contribuindo para o processo de esclarecimento do verdadeiro conhecimento, na superação das falsas crenças, lançando a ideia de uma educação para a virtude, uma educação perfeita, com a qual o homem se torna culto e erudito. Pode-se dizer que a filosofia conduziu a educação pelo forte vínculo entre o desejo de ensinar da filosofia e a necessidade de aprender

⁴ Grego: ἀρετή (*aretê*): adaptação perfeita, excelência, virtude.

da educação e preocupação com as formas do conhecimento perfeito; procura orientar o ser humano segundo o conhecimento verdadeiro, inferindo um pensamento educacional que busca conduzi-lo ao certo, ao conhecimento perfeito.

Assim, surgem várias discussões que emergem sobre a educação, em especial, o ensinar da própria filosofia em nosso país no quadro da educação brasileira. Na verdade é que existe a necessidade de se questionar sobre a própria formação dos professores e rediscutir a tarefa da disciplina de filosofia dentro dos parâmetros mais atualizados, considerando que, a maioria das instituições educativas não contempla a especificidade do assunto e torna-se relevante discutir essas questões, aprofundando as investigações na área da educação.

A educação e a filosofia, em sua parceria, necessitam ser fundidas através do método do diálogo que venha conduzir os discentes a ultrapassarem o que lhes é comum, ou sobre o conhecimento já estabelecido ao nível superior. Neste ponto, a educação e a filosofia são associadas pelo fator diálogo que passará a ser um parceiro importante e indissociável no conduzir o discente ao conhecimento superior, formando uma tríade: filosofia, educar e diálogo.

1.3 O diálogo na formação autônoma e seu papel investigativo no filósofo

Para Platão o diálogo tinha o papel investigativo da filosofia em busca da verdade, que se dava através de uma discussão entre o professor/rabi (mestre) e seus discípulos. Assim, o educador tem a responsabilidade de levar o discente a descobrir um conhecimento que ultrapasse o estado da própria ignorância (Japiassú, 2006). Na realidade, o diálogo tem uma situação de tramitar dentro da bi-polaridade, pois faz uso desse processo de aprendizado que está sujeito a desistir de sua posição e se deixar levar para o outro lado, o que se opunha. Neste caso, o diálogo alcança seu objetivo, pois tem que produzir um avanço do estado do já saber, ao adquirir mais conhecimento através do processo dialogal.

Fazer uso do fator diálogo pode ocorrer no não prevalecimento do seu ponto de vista sobre determinada posição, pois o que é essencial do que se conhece pode estar faltando a verdade sobre algo que pode estar do outro lado de quem se opõe. Ou seja, sai do ponto da particularidade para um avanço, chegando a uma questão universal, que é o resultado do dialogar que caminha em busca da verdade. O diálogo conduz a um envolvimento com a realidade do outro, seja conhecimento, ideologia, 'verdades', de uma forma repensada e refletida que resulta em novas possibilidades. O diálogo ajudará a dar uma nova coesão às partes que estão separadas e sem direção. Um exemplo se encontra dentro da filosofia e a tradição, que tem uma postura que deve ser dialogada com as novas formas de pensar dentro de cada contexto épico que oferece novas possibilidades de se responder sem deixar que o preponderante do filosofar perca sua importância e abertura para as novas questões que virão.

Segundo Ghedin (2008, p.46) "Dialogar com os filósofos é desvendar seu mundo e penetrar em seu universo – o filosofar constrói-se em diálogo com os filósofos, com seus textos, com sua interpretação, com seus preconceitos e modos de expressão". Esse diálogo se torna preponderante quanto ao transmitir filosofia, pois lança um olhar sobre as bases que

são os sustentáculos também da atual forma de pensar e transmitir a filosofia, causando a formação dos discentes.

Neste sentido Ghedin (Idem) afirma que: “a exigência do diálogo com a tradição é fundamental para o ensino de filosofia não só para recuperar os problemas postos em discussão ao analisar e compreender as respostas que lhes foram dadas” na contemporaneidade. O diálogo é a ponte entre o autor e sua época com as novas problemáticas que cada época põe para a filosofia.

O resultado que o diálogo oferece é a parceria entre a tradição, a base, as questões epistemológicas e as novas problemáticas contemporâneas que suprirá a nova forma da educação que é o desafio da filosofia no Ensino Médio. Como também a grande tarefa que o docente tem de contribuir para a formação da nova geração de educandos, dentro de uma postura da pedagogia kantiana, norteando a atitude do filosofar.

2 A Filosofia de Kant numa abordagem do para o desenvolvimento à autonomia cidadã

A abordagem kantiana se destina a indicar fatores para o desenvolvimento de uma formação de indivíduos mais autônomos, que busca superar os obstáculos das ideologias, utilizando-se de conceitos como a moral, liberdade, disciplina, autonomia, instrução e dignidade humana para transformar o homem, pois é o único ser que precisa ser educado para se realizar de modo pleno e através das próprias potencialidades.

No contexto acerca da educação, procura-se pensar uma pedagogia que se baseia no filosofar para elevar as capacidades cada ser humano, tornando-os livres enquanto homens, isto é, para fazê-los refletir sobre a própria autonomia. Portanto, para que isto aconteça é preciso uma educação que perpassa todo o processo de formação e desenvolvimento do sujeito, desde a sua infância até a idade adulta, porque através da razão o homem desenvolve o seu potencial, daí a importância da ação educativa, dialética. A filosofia nasce, desenvolve e estrutura-se através de perguntas: Como é? Por que e para quê? Pois desde o seu nascimento já tem imbricado em si mesma um pensamento questionador. A capacidade de julgar, confrontar e argumentar pela autoridade da razão é uma característica significativa do filosofar, desenvolvendo o pensamento racional do conhecimento.

No Ensino Médio, o desenvolvimento da atitude filosófica, junto aos discentes, representa o desafio de transformá-los em cidadãos capazes de exercitar o pensar de forma crítica. O problema é desenvolver adequadamente essa filosofia para que os jovens sintam-se atraídos por ela; em outras palavras: como seria, então, fazer filosofia para os jovens? O saber para os mesmos está em processo de construção em que a cada dia se confronta com o desconhecido que o desafia a elevar-se a um nível de conhecimento superior ao anterior, em busca da sabedoria que segundo Kant apud Moura (1972.p.162)

[...] a idéia da unidade necessária de todos os fins possíveis, [e] tem, portanto, de servir de regra a toda a prática como condição originária [ou] pelo menos restritiva. A sabedoria é um princípio interno de adesão à normatividade ética e, enquanto tal, puramente formal.

A sabedoria filosófica kantiana está atrelada a alguns princípios, como o ideal de perfeição do gênero humano, o pensar humano por si mesmo e a necessidade da razão para definir o caráter da conduta humana. Assim, ele considera a educação como algo necessário, porque os esclarecimentos dos conhecimentos dependem dela para que sejam entendidos e compreendidos, dessa forma, destruindo os vícios que fazem os homens permanecerem no estado animal.

2.1 Kant e a problemática do educar o cidadão

A ideia da educação em Kant tem o poder de desenvolver a natureza humana para todas as disposições e qualidades para destruir o materialismo, a incredulidade, o fanatismo e a superstição, o idealismo e o ceticismo que destroem o caráter humano nas escolas. Assim, Kant (2006, p.20) comenta que:

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue.

Dessa forma, a educação é recebida pelo homem por meio dos outros e estes a receberam igualmente, pois como o ser humano está sempre em busca da perfeição, acredita-se que cada geração torna cada vez melhor a educação, dando um passo à frente no aperfeiçoamento da humanidade. O filosofar só pode existir através de um diálogo crítico com a filosofia, que se realiza na atividade de sua história, porque quando se conhece e aprende os conteúdos da filosofia, não estar só se aprendendo as teorias, mas também aprendendo a filosofar, pois não é possível compreender a filosofia sem ensinar a filosofar, e o exercício do filosofar aprende-se pelo uso que se faz por si mesmo, da própria razão, que é perguntar a si próprio a respeito de tudo o que se tem de admitir, por si mesmo, o filosofar procura a verdade em si mesmo para concretizar a educação do homem, antes de tudo deve ter uma boa educação para ser a fonte de bem neste mundo.

Assim comenta Moura (1972.p.155) “este pensar, o filosofar, estabelece uma articulação entre os domínios teórico e prático que se fundem no mesmo sujeito que os vive. Com efeito, o filosofar combina o plano cognoscivo do conhecido ou sabido no pensar”.

Para aprender o exercício do filosofar é preciso exercitar criticamente o uso da razão. O que se aprende em filosofia deve ser coerente com o que se vive, só assim o educando de forma autônoma, sem qualquer coação externa pratica o uso do filosofar, aprendendo que essa prática torna-o mais reflexivo, crítico e autônomo. O filosofar desenvolve a insatisfação com o conhecimento acabado, instigando um pensamento problematizador de forma que o indivíduo permaneça aberto às outras dimensões do saber. Nesse sentido, afirmam Gallo e Kohan (2000, p.189):

A prática da filosofia é coerente com a sua inquietação inicial: por que temos a sociedade que temos? Por que vivemos da forma em que vivemos? O sentido da filosofia é abrir nosso pensamento a essas interrogações e a novas formas de entender essas perguntas, colocando a dimensão do sentido em nossa experiência do mundo.

A educação é uma atitude que liberta, e por isso, deve ser baseada naquilo em que deve fazer os discentes refletirem e tornarem-se independentes das ideologias postas pela cultura. A filosofia mantém a transversalidade com as demais disciplinas porque a sua importância na construção de conceitos que surgem da experiência humana é capaz de desenvolver uma educação com sentido mais questionador para a formação dos discentes. Dessa forma, a educação baseada numa atitude filosófica antecipa o homem a sua própria razão, formando por si mesmo a sua conduta, capaz de desviar-se do estado bruto como nasceu, refinando-se a uma educação instituída do saber autônomo, crítico e reflexivo do mundo em que vive.

Considerações finais

A filosofia é, por excelência, o saber que produz no ser humano a descoberta das suas potencialidades que lhe parecem não existir, porém, estão adormecidas e, que só precisa ser despertada para que o cidadão se torne condutor da sua própria existência. Ela tem em sua essência a crítica reflexiva que tira o ser humano da acomodação e o torna indagador e provocador a novas respostas. Em sua prática do filosofar, o diálogo passa a ser parte essencial na formação de cidadãos autônomos, por provocar nele a libertação das ideologias opressoras e minimizadora da autonomia.

No Brasil, em 02 de junho de 2008 é sancionada a lei 11.648/08 que altera o art. 36 da LDB para incluir a filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, por que torna-se necessário para a formação do discente a aquisição de conhecimentos críticos e reflexivo para torná-los mais construtivos como seres humanos: (LDB, ART.36, 1996) “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia são necessários ao exercício da cidadania”. Porém, a implantação da filosofia para dar certo é preciso ser o resultado de um processo discursivo, onde haja espaço para pensá-lo, e que é necessário aprender filosofia, mas também a filosofar, pois a proposta de filosofia é a formação da reestruturação dos jovens, para que possam aguçar a sua consciência crítica para a sua formação sociocultural sobre o meio em que está inserido, como está nos PCN+: (PCN, 1999, p.344).

A filosofia está presente no cotidiano desde muito tempo, e apesar de ter sido “excluída” dos Parâmetros Curriculares, a mesma continuou sendo defendida assiduamente entre as pessoas que acreditavam na sua importância, de fato é tão necessária que logo foi vista o erro de ter a extinguido sendo o mesmo reparado dentro da construção do saber do alunado das escolas do Ensino Médio.

O grande problema se situa na forma de transmissão desta disciplina que se torna fundamental na formação dos discentes, os quais são conduzidos a mudar de didática no

aprender, porém, o diferencial está que o próprio discente faz parte deste processo. O diálogo faz parte da vida em sala de aula e de tudo que os envolve. Não é uma disciplina que está pronta. Ela está se reestruturando dentro do Ensino Médio.

Não pode ser um retorno sem planejamento e participação de todos que fazem parte deste processo do retorno da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Para que isto possa ter êxito, o diálogo parte da maiêutica, ou seja, numa dialética que produza transformação na vida dos discentes onde, estes saibam para onde estão caminhando aprendendo com aqueles que tenham consciência de sua responsabilidade com a geração futura. Somando-se a esta postura, não se pode conduzir este diálogo sem que haja um bom planejamento, tanto da gestão, docentes e discentes.

O diálogo é todo processo que venha facilitar a compreensão dos discentes na prática da disciplina de filosofia quanto ao ato do filosofar saindo do método convencional e ultrapassado que vem sendo utilizado em várias disciplinas que estão presentes no Ensino Médio. Tudo que venha contribuir no aprendizado coerente com a filosofia e o cotidiano dos discentes e na maturidade do conhecimento que parte do senso comum e traslada ao conhecimento denominado de científico. O diálogo é tudo que venha contribuir na formação de um cidadão crítico e autônomo.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução a Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GALLO, Silvo e KOHAN, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.
- JAPIASSÚ, Hilton e Marcondes, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba/SP: Unimep, 2006.
- KANT, Immanuel. *Kant e a Educação: Reflexões Filosóficas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KOHAN, Walter Omar & GALLO, Sílvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.
- MOURA, José Barata. *Kant e o conceito de filosofia*. Extraído da lógica. Lisboa: Sampedro. 1972.
- PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. Trad. Raimundo Vier. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2002.